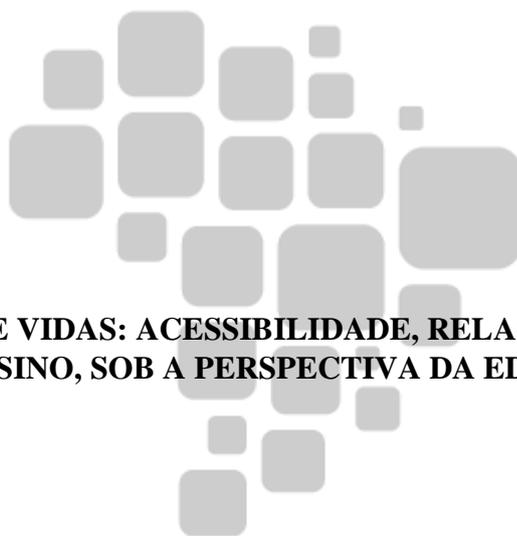


**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO - CAMPUS AVANÇADO UBERABA PARQUE
TECNOLÓGICO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – ProfEPT**

DAYANA ROCHA GONÇALVES DE MAGALHÃES



**HISTÓRIAS DE VIDAS: ACESSIBILIDADE, RELACIONAMENTO
INTERPESSOAL E ENSINO, SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro**

UBERABA-MG

2021

DAYANA ROCHA GONÇALVES DE MAGALHÃES

**HISTÓRIAS DE VIDAS: ACESSIBILIDADE, RELACIONAMENTO
INTERPESSOAL E ENSINO, SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Sara Castaman

UBERABA-MG

2021

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

M27h Magalhães, Dayana Rocha Gonçalves de.
Histórias de Vidas: acessibilidade, relacionamento interpessoal e ensino,
sob a perspectiva da educação inclusiva / Dayana Rocha Gonçalves de
Magalhães. –2021
222 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Avançado
Uberaba Parque Tecnológico, 2021.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3.
Percepção. 4. Estudantes com necessidades específicas. I. Marques,
Welisson. II. Título.

CDD- 371.9

DAYANA ROCHA GONÇALVES DE MAGALHÃES

**HISTÓRIAS DE VIDAS: ACESSIBILIDADE, RELACIONAMENTO
INTERPESSOAL E ENSINO, SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 15 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Ana Sara Castaman

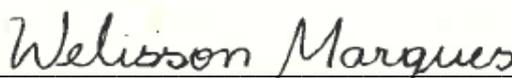
Coorientadora - Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS

Dr^a. Paula Teixeira Nakamoto

Membro - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Dr. Bruno José Betti Galasso

Membro - Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES



Dr. Welisson Marques

Orientador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

NOTA: Excepcionalmente por conta da pandemia do COVID-19 e seguindo as instruções normativas IN02, IN03 e IN04 do IFTM e o Ofício Circular nº 10/2020-DAV/CAPES, as defesas presenciais estão suspensas, podendo ser realizadas apenas virtualmente. Assim, esta ata foi lavrada pelo Presidente da Banca e apresentada aos demais membros durante a defesa virtual, tendo os mesmos dado ciência e concordado com o seu teor.

DAYANA ROCHA GONÇALVES DE MAGALHÃES

GUIA ORIENTADOR: PRINCÍPIOS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 15 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Ana Sara Castaman

Coordenadora - Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS

Dr^a. Paula Teixeira Nakamoto

Membro - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Dr. Bruno José Betti Galasso

Membro - Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES



Dr. Welisson Marques

Orientador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

NOTA: Excepcionalmente por conta da pandemia do COVID-19 e seguindo as instruções normativas IN02, IN03 e IN04 do IFTM e o Ofício Circular nº 10/2020-DAV/CAPES, as defesas presenciais estão suspensas, podendo ser realizadas apenas virtualmente. Assim, esta ata foi lavrada pelo Presidente da Banca e apresentada aos demais membros durante a defesa virtual, tendo os mesmos dado ciência e concordado com o seu teor.

Dedico este trabalho, com muito orgulho e gratidão, aos meus queridos pais, Maria das Graças e Miguel Neto (*in memoriam*), cada um, ao seu modo, me ensinou o valor da educação e do trabalho, com o intuito que eu me tornasse uma pessoa digna e realizada, naquilo que me propus a conquistar. E a minha filha Cecília que, mesmo sem ter noção, demonstrou-se compreensiva e paciente enquanto eu retirava dela alguns momentos de dedicação, para estudar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço muito a Deus, minha fortaleza! Foi em ti que renovei, repetidas vezes, a coragem e o ânimo para continuar nessa jornada até o fim.

Agradeço de coração ao meu orientador, professor Welisson Marques, que soube compreender as minhas necessidades específicas. Iniciei o curso de mestrado grávida, sentindo muitos enjoos. No primeiro ano de curso, enfrentei dias bem difíceis, pois o meu pai estava doente, e acabou ficando 100 dias internado na UTI, vindo a falecer, praticamente, um mês antes da sua neta nascer. Foi um momento muito difícil, precisei driblar a depressão e me manter firme nos estudos, pois carregava comigo o sonho de estudar numa instituição pública de ensino superior, e pensar em desistir doía em mim. Assim, agradeço ao professor Welisson pela paciência que teve comigo, e por conduzir suas orientações de modo respeitoso com o meu tempo e ritmo para responder as suas orientações.

Sou muito grata à minha coorientadora, professora Ana Sara Castaman, que tenho certeza de que foi Deus que a colocou no meu caminho. Suas contribuições foram essenciais para a conclusão deste estudo. Agradeço a sua atenção, acolhimento e generosidade.

Aos meus colegas e professores do ProfEPT, agradeço pelas trocas de experiências, pelo carinho e apoio que recebi de vocês.

Agradeço aos estudantes que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade de nos contar um pouco sobre suas histórias de vidas no contexto escolar.

Enfim, expresso o “meu muito obrigada” aos meus familiares e a todos aqueles, que de alguma forma, também contribuíram para a realização deste trabalho.

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize. Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

Desenvolvemos este estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o qual está inserido na Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Abordamos a temática Educação Inclusiva, com ênfase à EPT, tendo como objeto de estudo as narrativas dos estudantes com Necessidades Específicas (NE), matriculados e frequentes no Ensino Médio Integrado (EMI), do *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). O nosso objetivo geral foi conhecer e analisar os fundamentos e conceitos da educação inclusiva na literatura, nos documentos legais e na percepção de estudantes com NE inscritos no EMI. Para tanto, traçamos como objetivos específicos: compreender e descrever o processo histórico da pessoa com NE na educação brasileira, especificamente, no contexto da EPT, abordando também os conceitos de acessibilidade, relacionamento interpessoal e ensino, sob a perspectiva da educação inclusiva; investigar as narrativas de estudantes com NE, matriculados e frequentes em turmas do EMI, por meio da metodologia História de Vida, de modo a refletir e compreender suas percepções durante o seu percurso escolar até o EMI; elaborar, avaliar e validar um Guia Orientador, como produto educacional sobre os temas da educação inclusiva, marcos legais, Napne, acessibilidade, relacionamento interpessoal e ensino. Quanto à sua natureza, este estudo é caracterizado como pesquisa aplicada, a partir da técnica bibliográfica e documental, e da metodologia História de Vida. Diante dos objetivos deste estudo, encontramos como resultados a constatação de que a educação inclusiva é uma perspectiva educacional que compreende a escola como um lugar para todas as pessoas, para além do acesso e ingresso, objetivando a sua permanência e o sucesso escolar. Sendo, então, necessário remover as barreiras que impedem a aprendizagem e participação dos estudantes com NE. Por isso, o sistema escolar deve-se orientar e se reestruturar para melhorar a acessibilidade, o relacionamento interpessoal e o ensino. Outro resultado foi a verificação de que, no âmbito do IFTM, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) desenvolve ações para implantar ou implementar programas e políticas de inclusão, a fim de promover a cultura da educação para a inclusão. E conforme as percepções dos estudantes com NE, participantes deste estudo, obtivemos como resultado a compreensão de que a escola deve buscar ser uma instituição verdadeiramente inclusiva, e que o acolhimento, a atenção, o cuidado, o respeito, a compreensão, o reconhecimento e a validação das subjetividades têm ajudado no processo de inclusão desses estudantes no IFTM. Por fim, com base nas narrativas dos alunos e na revisão documental e de literatura, elaboramos como produto educacional, o ‘Guia Orientador: Princípios de uma escola inclusiva’, o qual foi avaliado por servidores, representantes do Napne e das Ações Afirmativas, de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Obtivemos aceitação quanto ao seu conteúdo, objetivos, finalidades e uso. Desse modo, entendemos que o Guia Orientador pode contribuir para a promoção da cultura da educação inclusiva no ambiente escolar, podendo ser adaptado para os diversos contextos escolares que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação Profissional e Tecnológica. Percepção. Estudantes com necessidades específicas.

ABSTRACT

We developed this study in the Postgraduate Program in Professional and Technological Education, which is inserted in the Research Line Educational Practices in Professional and Technological Education (PTE). We approached the theme Inclusive Education, with emphasis on PTE, having as object of study the narratives of students with Specific Needs (SN), enrolled and frequented in High School (HS), of the 'Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro' (IFTM). Our general objective was to know and analyze the fundamentals and concepts of inclusive education in the literature, in legal documents and in the perception of students with SN enrolled in the HS. To do so, we outlined as specific objectives: understand and describe the historical process of the person with SN in Brazilian education, specifically, in the context of PTE, also approaching the concepts of accessibility, interpersonal relationships and teaching, from the perspective of inclusive education; to investigate the narratives of students with SN, enrolled and frequenting classes in the HS, through the Life History methodology, in order to reflect and understand their perceptions during their school pathway to the HS; to elaborate, evaluate and validate a Guiding Guide, as an educational product on the themes of inclusive education, legal frameworks, CAPSEN, accessibility, interpersonal relationships and teaching. Regarding its nature, this study is characterized as applied research, based on the bibliographic and documentary technique, and the Life History methodology. Given the objectives of this study, we found as results the verification that inclusive education is an educational perspective that comprises the school as a place for all people, beyond access and admission, aiming their permanence and school success. It is therefore necessary to remove the barriers that impede the learning and participation of students with SN. For this reason, the school system must be oriented and restructured to improve accessibility, interpersonal relationships, and teaching. Another result was the verification that, in the IFTM, the Center for Assistance to People with Specific Educational Needs (CAPSEN) develops actions to implement programs and policies for inclusion, in order to promote the culture of education for inclusion. And, according to the perceptions of students with SN, participants of this study, we obtained as a result the understanding that the school should seek to be a truly inclusive institution, and that the welcoming, attention, care, respect, understanding, recognition and validation of subjectivities have helped in the process of inclusion of these students in IFTM. Finally, based on the students' narratives and on the literature and document review, we elaborated as an educational product, the 'Guiding Guide: Principles of an Inclusive School', which was evaluated by civil servants, representatives of Napne and Affirmative Action from Federal Institutes of Education, Science and Technology. We obtained acceptance of its content, objectives, purposes and use. Thus, we understand that the Guiding Guide can contribute to the promotion of the culture of inclusive education in the school environment, and can be adapted to the various school contexts that comprise the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education.

Keywords: Inclusive education. Professional and Technological Education. Perception. Students with Specific Needs.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa das mesorregiões do Estado de Minas Gerais e municípios com os <i>Campi</i> do IFTM.....	102
FIGURA 2 – Capa	132
FIGURA 3 – Sumário.....	133
FIGURA 4 – Introdução	134
FIGURA 5 - Tema ‘Estudante com NE’	135
FIGURA 6 - Tema ‘Educação inclusiva’	136
FIGURA 7 - Tema ‘Marcos legais’	137
FIGURA 8 - Tema ‘Acessibilidade’	138
FIGURA 9 - Tema ‘Relacionamento interpessoal’	139
FIGURA 10 - Tema ‘Ensino’	140
FIGURA 11 – ‘Outras sugestões para leitura’	141
FIGURA 12 – Conclusão	142
FIGURA 13 – Referências	143
FIGURA 14 - Critério ‘Atratividade’	146
FIGURA 15 – Critério ‘Compreensão’	148
FIGURA 16 - Critério ‘Envolvimento’	149
FIGURA 17 - Critério ‘Mudança de ação’	151
FIGURA 18 - Critério ‘Mudança de ação’	152
FIGURA 19 - Critério ‘Mudança de ação’	152

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Trabalhos acadêmicos (estado da arte)	26
QUADRO 2 - Personalidades e suas contribuições médica e pedagógica	51
QUADRO 3 - Marcos legais internacionais que influenciaram positivamente os avanços na educação das pessoas com NE no Brasil.	61
QUADRO 4 - Marcos legais nacionais	62
QUADRO 5 - Linha do tempo – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	66
QUADRO 6 - Documentos legais internacionais e nacionais que fundamentaram a AÇÃO TECNEP.....	73
QUADRO 7 - Categorias de Tecnologia Assistiva - áreas em que são utilizadas a TA	84
QUADRO 8 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’	146
QUADRO 9 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’	147
QUADRO 10 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’	147
QUADRO 11 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’	148
QUADRO 12 - Justificativas para as respostas ‘Nem discordo’	149
QUADRO 13 - Justificativas para as respostas ‘Nem discordo’	150
QUADRO 14 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’ e ‘Nem discordo’	150
QUADRO 15 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’ e ‘Nem discordo’	151
QUADRO 16 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AÇÃO TECNEP - Ação Tecnologia, Educação Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas

AEE - Atendimento educacional especializado

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT - Comitê de Ajudas Técnicas

CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CNAIPD - Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes

CNS - Conselho Nacional de Saúde

EF – Ensino Fundamental

EI - Ensino Infantil

EM – Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

Napne - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NE - Necessidades Específicas

NEE - Necessidades Educacionais Específicas

ONU - Organização das Nações Unidas

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PcD - Pessoas com deficiência

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

TA - Tecnologia Assistiva

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TDAH - Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.2 PROBLEMA INVESTIGADO	23
1.3 OBJETIVOS	24
1.3.1 Objetivo geral	24
1.3.2 Objetivos específicos.....	24
1.4 JUSTIFICATIVA	25
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	28
2 REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS E CONCEITOS	30
2.1.1 Contrapontos – escolas especiais <i>versus</i> escolas inclusivas / inclusão total <i>versus</i> educação inclusiva.....	39
2.2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM NE	43
2.2.1 No Mundo.....	43
2.2.2 No Brasil.....	54
2.3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM NE NA EPT	64
2.3.1 Instituto Federal do Triângulo Mineiro e a cultura da Educação Inclusiva (AÇÃO TECNEP).....	71
2.3.2. O Napne no IFTM	76
2.4 ACESSIBILIDADE, RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E ENSINO NO CONTEXTO DA EPT	80
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	90
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	90
3.2 HISTÓRIA DE VIDA	93
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS DADOS	96
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA (SUJEITOS).....	99
3.5 LOCAL DA PESQUISA	101
3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	103
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	104
4.1 FAMÍLIA.....	105
4.2 ESCOLA.....	109

4.3 RELACIONAMENTO.....	120
5 PRODUTO EDUCACIONAL: ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	130
5.1 AVALIAÇÃO DO PRODUTO.....	143
5.1.1 Análise da avaliação	145
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	159
ANEXO A - DECLARAÇÃO DE COPARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....	181
ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO CEP-UFTM.....	182
ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO.....	184
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESCLARECIMENTO – RESPONSÁVEL LEGAL	188
ANEXO E - AUTORIZAÇÃO DO USO DOS CARTUNS (E-MAIL).....	193
APÊNDICE A - ROTEIRO PRÉ-DETERMINADO PARA A ENTREVISTA - HISTÓRIA DE VIDA DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS ..	195
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO.....	199
APÊNDICE C - RESULTADO DAS AVALIAÇÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL	211

1 INTRODUÇÃO

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 27).

A partir desta epígrafe, abro esta dissertação expondo algumas das experiências, vivenciadas na minha formação acadêmica em nível superior e no exercício do trabalho, compreendendo-as como fontes inspiradoras, que me conduziram a estudar a temática ‘Educação Inclusiva’. Os princípios da educação inclusiva pautam-se em uma escola para todas as pessoas; reconhecem a diversidade humana e a capacidade que cada estudante tem de aprender, conforme suas singularidades, assegurando a eles “[...] o direito à diferença na igualdade de direitos.” (MANTOAN, 2017, p. 39).

Assim, em 2002, iniciei o curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Estadual de Montes Claros, na cidade de Pedra Azul, Minas Gerais (MG). Nesse mesmo ano, comecei a lecionar em algumas escolas públicas, como professora de Educação Física, no referido Estado. Ministrei aulas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF), e no Ensino Médio (EM), nos turnos diurno e noturno. Trabalhei como professora nas redes estadual e municipal, tanto na zona urbana quanto rural. Durante o período, no qual trabalhei como professora, pude perceber que havia estudantes que apresentavam, provavelmente, transtornos funcionais específicos¹, no entanto, nenhum diagnóstico foi feito, e, conseqüentemente, esses estudantes não receberam acompanhamento didático-pedagógico específico.

Nessa época, as escolas não negavam matrícula a nenhum estudante, entretanto, não se via a implementação de ações no sentido de identificar as peculiaridades e diferenças, com intuito de reconhecer e valorizar as capacidades e possibilidades de aprendizagem de cada sujeito (MANTOAN, 2015). Assim, aqueles educandos que não se adaptavam ao padrão de normalidade, do qual emergiam as diretrizes que orientavam as instituições educacionais, ali não permaneciam. Alguns iam para espaços que atendiam à educação especial e outros evadiam.

¹ Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008a).

Apesar desta conjuntura, notava que tinham servidores, de caráter inclusivo, desenvolvendo ações para os estudantes, os quais, por algum motivo, não logravam êxito no processo de aprendizagem, uma vez que suas necessidades eram negligenciadas. Porém esses servidores tinham suas intervenções limitadas, pois não se pode alegar que um estudante tem deficiência ou algum transtorno, por exemplo, sem antes passar por uma triagem que envolve a família e os profissionais de saúde, quando for o caso. Ainda, a maioria desses estudantes eram oriundos de famílias pobres, em situação de vulnerabilidade social², e não tinham acompanhamento familiar em casa e nem na escola, o que dificultava a identificação de suas reais necessidades. A deficiência era reconhecida somente quando comprovada por laudo médico, contudo, os estudantes com deficiência eram transferidos para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), da cidade.

Além da experiência até aqui narrada, durante o decorrer do curso de Educação Física, verifiquei que, praticamente, em todas as unidades curriculares, que envolviam atividades recreativas, esportivas e artísticas, havia um trabalho voltado para a promoção da participação de forma justa e igualitária. Buscávamos respeitar as diversidades e peculiaridades dos estudantes. Destaco, dentre tantos outros eventos, o 1º Seminário: ‘A Educação Física nos Caminhos da Inclusão’, em 2003. Essa vivência me fez perceber que sou sensível às situações de exclusão, preconceito, discriminação, injustiças sociais e desigualdades sociais.

Em 2014, ingressei, por meio de concurso público, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), no cargo de Assistente em administração. No ano de 2017, participei, no *Campus I* do CEFET-MG, em Belo Horizonte, MG, de um encontro realizado pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), que objetivou informar e sensibilizar a comunidade acadêmica sobre as questões que permeiam o cotidiano escolar de pessoas com deficiência.

Conversamos nesse encontro sobre os direitos das pessoas com deficiência; as dificuldades que elas encontram em ambientes sem adaptação infraestrutural e sobre os problemas enfrentados no âmbito educacional. Foi uma oportunidade para preparar os servidores, docentes e técnico-administrativos da Instituição, para receber os estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (NEE), tendo em vista o aumento do

² Utilizo o termo vulnerabilidade social, conforme o conceito dado pela Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004a), que traz que a situação de vulnerabilidade social é decorrente da pobreza, da privação de renda, do precário acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos afetivos relacionais e de pertencimento social, que envolve discriminações étnicas, de gênero ou por deficiências etc. (BRASIL, 2004a). As várias situações de vulnerabilidade social colocam o indivíduo, a família ou a comunidade em situações de desvantagens sociais, culturais, econômicas, de saúde e educacional (SOUZA; PANÚNCIO-PINTO; FIORATI, 2019).

ingresso desses educandos nas Instituições Públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esse aumento no número de matrículas pode ser explicado pelo incentivo legal da Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), que estabelece a reserva de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Nessa oportunidade, os representantes do Napne ressaltaram a necessidade de novos concursos para o cargo de Pedagogo, considerando o possível aumento³ do número de estudantes com deficiências e outras NEE no CEFET-MG, em decorrência da Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), citada anteriormente. Diante desse exposto, percebi a abertura de um caminho para que eu pudesse avançar na carreira de servidora pública e exercer, futuramente, o cargo de Pedagogo ou Técnico em assuntos educacionais, para contribuir junto ao Napne, especificamente, no *Campus Araxá*, onde, até o presente momento, não há representantes desse núcleo atuando em *In Loco*.

Iniciei, então, uma complementação, visto que já era Licenciada em Educação Física, e em Pedagogia com ênfase à Educação Especial⁴, concluindo-a no ano de 2018. Nesse mesmo ano, ingressei no Programa *Stricto Sensu* de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na instituição associada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*, MG, decidida a realizar um estudo que abordasse a educação inclusiva, com a intenção de colaborar com os processos educativos na instituição da qual faço parte.

A educação inclusiva é uma educação voltada para todas as pessoas no sentido de reconhecer e adaptar a escola às demandas de cada um (MANTOAN, 2015), entretanto, esta pesquisa se delimitou a estudar as narrativas dos educandos com deficiência e com outras NEE. Nesse sentido, percebemos, muitas vezes, a utilização da nomenclatura ‘deficiente’ como sinônimo de outras condições que geram NEE, sendo que a ‘deficiência’, seja ela física, mental,

³ Essa informação foi compartilhada no evento realizado pelo Napne no CEFET-MG, com o objetivo de informar e sensibilizar a comunidade acadêmica sobre as questões que permeiam o cotidiano das pessoas com deficiência. Observa-se que foram realizadas várias ações de divulgação de informação e sensibilização nesse sentido, conforme podemos verificar nos seguintes links:
 <<https://www.cefetmg.br/noticias/todos-tem-a-ganhar-com-a-chegada-de-pessoas-com-deficiencia-ao-cefet-mg>>. Acesso em: 12 abr. 2021.
 <<https://www.cefetmg.br/noticias/servidor-pode-se-inscrever-ate-segunda-26-em-evento-sobre-pnes/>>. Acesso em: 12 abr. 2021.
 <<https://www.cefetmg.br/noticias/encontro-debate-o-cotidiano-de-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

⁴“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996, s.p.).

intelectual ou sensorial, é uma dentre várias condições existentes. Assim, podemos inferir que o termo deficiente tem sido empregado genericamente ao passar da história, recebendo várias denominações, reflexo de um sistema de normas e valores de uma sociedade (BISSERET, 1971 *apud* JANNUZZI, 2012).

Para clarificar essas terminologias mencionadas anteriormente, trago os referenciais legais que as conceituam. A ‘Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência’ (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015a), instituída para promover a inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência, reconhecendo o seu direito a um sistema educacional inclusivo e ao trabalho, abarca que:

Art. 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, 2015a, s.p.).

O público da Educação Especial, conforme o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011b), são as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Esse público está assim definido, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). A legislação nacional, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os denomina pessoas com necessidades educacionais especiais, e abrange um público maior, com ênfase às dificuldades de aprendizagem ou limitações que atrapalham o acompanhamento das atividades curriculares, como descrito a seguir:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001a, s.p.).

O Napne, que realiza o trabalho de implantação da cultura dos princípios da educação inclusiva no IFTM, com a finalidade de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar do estudante com necessidade específica (NE), assume a seguinte compreensão⁵:

Art. 2º. Parágrafo Único. Entende-se por estudantes com necessidades específicas pessoas que apresentem, permanente ou temporariamente, condição que gere dificuldade significativa nas capacidades físicas, intelectuais, de aprendizagem e de sociabilidade. (IFTM, 2017, s.p.).

Encontramos, também, o entendimento de Diniz (2012) quanto a essas terminologias:

Define-se como alunado com deficiência aquele que apresenta necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade e genericamente são chamados pessoas com deficiência e/ ou com necessidades educacionais específicas. Subdivide-se em:

- pessoas com deficiência mental, visual, auditiva ou física e com múltiplas deficiências;
- pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (condutas típicas) e altas habilidades (superdotados). (DINIZ, 2012, p. 51).

Desse modo, percebemos que não há um consenso quanto à utilização dessas nomenclaturas, assim, importa demonstrar que reconhecemos os termos ‘pessoa com deficiência’ e ‘NEE’, porém, admitimos para essa pesquisa a expressão ‘NE’. Compreendemos que a terminologia NE mantém uma íntima relação com a proposta da educação inclusiva, que reconhece o estudante e as suas peculiaridades para além do público da Educação Especial. Há, ainda, uma correspondência com a filosofia da inclusão, que requer uma escola que atenda às necessidades de todas e de todos os estudantes, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais, tendo ou não, alguma deficiência (SÁNCHEZ, 2005).

É importante ressaltar que esse entendimento está ancorado também na Ação Tecnologia, Educação Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (AÇÃO TECNEP⁶):

⁵Resolução *Ad Referendum* nº 44/2017, de 06 de julho de 2017, que dispõe sobre a revisão/atualização do regulamento do Napne do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/napne/documentos/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

⁶Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – desenvolvido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) e a Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC) para consolidar a cultura da educação inclusiva no país. Esse programa vigorou entre os anos 2000 e 2011. Encerrou-se essa ação em 2011, após o fechamento da Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva no MEC. Porém os Napnes, principal ferramenta dessa Ação, continuam em vigor nos Institutos Federais (PERINNI, 2017).

[...] que entende que cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não a uma deficiência, apresenta uma necessidade específica que atende unicamente ao seu caso e não uma ‘necessidade especial’. Não há no momento nenhum documento ou legislação que justifique o termo ‘pessoas com necessidades específicas’, porém já se concorda com essa terminologia. (BRASIL, 2011a, p. 05).

Analogamente, o Napne do IFTM, criado a partir da AÇÃO TECNEP, apesar de usar na sua nomenclatura⁷⁸ o termo “Necessidades Educacionais Específicas” (IFTM, 2017, p. 3) utiliza-se da nomenclatura NE, no sentido de ampliar o seu público, o que reforça o seu uso neste estudo, não deixando de admitir que essa terminologia ainda é nova, e muitas vezes, desconhecida no meio acadêmico.

Esta dissertação foi desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, promovido pelo ProfEPT. O referido programa objetiva proporcionar um espaço de formação em educação profissional e tecnológica para a produção de conhecimento e desenvolvimento de produtos, a partir de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (IFES, 2019).

Desse modo, a presente dissertação está inserida na Linha de Pesquisa⁹ *Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica*, que trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na EPT, em suas diversas formas de oferta, com interesse nas perspectivas transversais e interdisciplinares, que permitam a formação integral e significativa do educando, pautados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Abrange também questões de ensino e aprendizagem na EPT, que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena, a Educação e Relações Étnico-raciais, a Educação Quilombola, a Educação do Campo, as Questões de Gênero e a Educação para pessoas com Deficiências e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho (IFTM, 2020a).

⁷Machado (2021) ressalta que o termo ‘NE’, o qual é utilizado pelo Napne atualmente (IFTM, 2017), é diferente da denominação ‘Necessidades Educacionais Específicas’, que se apresenta na sua nomenclatura, porém, ao definir seu público como estudantes com NE, percebemos que o Napne atende “[...] qualquer tipo de dificuldade, não necessariamente educacional, como, por exemplo, o suporte a estudantes com problemas emocionais.” (MACHADO, 2021, p. 111).

⁸Vallim (2019) refere-se ao Napne do IFTM utilizando-se da seguinte denominação “NAPNE - Núcleo de Apoio Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas” (Vallim, 2019, p. 62). Assim, é importante frisar que essa autora integra a equipe do Napne/IFTM, sugerindo, talvez, a necessidade de atualização do Regulamento nº 44/2017 (IFTM, 2017) para adequar a nomenclatura do Napne, conforme sua percepção atual quanto ao seu público e a sua atuação, enquanto rede de apoio e atendimento.

⁹Disponível em: <<https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/cursos/posgraduacao-stricto-presencial/profep/linhas/>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

Assim, buscamos com este estudo dar ênfase ao processo de inclusão na educação, adentrando, então, na modalidade de ensino EPT. Inicialmente, ao definir a temática a ser estudada; integrar a Linha de Pesquisa ‘Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)’ e delimitar o *locus* investigativo, deparei-me com um desafio: não havia no CEFET-MG, *Campus Araxá*, o Napne, nem mesmo nenhum discente com NE cadastrado¹⁰. Dessa forma, selecionei como cenário de estudo um dos *Campi* pertencentes ao IFTM. Aqui, destaco que nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), as práticas de uma educação inclusiva têm sido pensadas, e, paulatinamente, executadas, oficialmente, a partir da implantação da AÇÃO TECNEP¹¹, mais precisamente, por meio do Napne, que é a principal ação do TECNEP.

Nessa lógica, esta pesquisa teve como objeto de estudo as narrativas dos estudantes com NE, matriculados e frequentes no Ensino Médio Integrado (EMI) no IFTM. Tivemos a intenção de ouvi-los narrar o seu percurso escolar até o EMI, a partir da Metodologia História de Vida¹². E, nesse contexto, elaboramos um Guia Orientador, que traz informações pertinentes ao cotidiano escolar desses estudantes, com ênfase aos princípios que fundamentam a educação inclusiva no contexto da EPT, privilegiando o protagonismo dos estudantes com NE, que devem ser sujeitos ativos no seu processo educacional.

1.2 PROBLEMA INVESTIGADO

Pensando e refletindo sobre a escola no contexto da EPT, e considerando que, enquanto direito constitucionalmente garantido, a instituição escolar deve ser um lugar de acesso e permanência para todas as pessoas; e, percebendo que, na perspectiva da educação inclusiva, no sentido de fazer valer esse direito constitucional, a escola deve se adaptar às NE dos estudantes e não esses se adaptarem à escola; e, reconhecendo que, no âmbito dos IFs, o Napne

¹⁰ Acho importante registrar que foi relatado pela Diretoria do CEFET-MG, *Campus Araxá*, em reunião com os servidores no início do ano de 2020, que dois estudantes com NE conseguiram ter acesso ao ensino médio integrado (EMI) no início do ano de 2019, porém, esses discentes desistiram, por não conseguirem lograr êxito nos estudos, contudo, a própria Direção escolar concluiu que a escola não conseguiu prover a permanência desses educandos e o seu sucesso escolar.

¹¹ Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – desenvolvido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) e a Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC) para consolidar a cultura da educação inclusiva no país. Esse programa vigorou entre 2000 e 2011. Encerrou-se essa ação em 2011, após o fechamento da Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva no MEC. Porém os Napnes, principal ferramenta dessa Ação, continuam em vigor nos Institutos Federais (PERINNI, 2017).

¹² A metodologia História de Vida será apresentada no capítulo referente aos procedimentos metodológicos.

desenvolve ações com o objetivo de promover condições que permitam que esses estudantes se insiram em todos os níveis de ensino, no mundo do trabalho e outros espaços sociais, suscitaram em mim os seguintes questionamentos:

Quais são os fundamentos e conceitos da educação inclusiva? Quem são esses estudantes com NE que frequentam o EMI e quais são as suas NE? Qual foi o percurso escolar desses educandos até chegarem ao EMI? Com ênfase à perspectiva da educação inclusiva, qual a percepção desses discentes quanto a questões de acessibilidade, relacionamento interpessoal e ensino, considerando as suas NE?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Conhecer e analisar os fundamentos e conceitos da educação inclusiva na literatura, nos documentos legais e na percepção de estudantes com necessidades específicas, inscritos e frequentes no Ensino Médio Integrado.

1.3.2 Objetivos específicos

- Compreender e descrever o processo histórico da pessoa com necessidade específica na educação brasileira, especificamente, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, abordando também os conceitos de acessibilidade, relacionamento interpessoal e ensino sob a perspectiva da educação inclusiva, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e documental;
- Investigar as narrativas de estudantes com necessidades específicas, matriculados e frequentes em turmas do Ensino Médio Integrado, por meio da metodologia História de Vida, de modo a refletir e compreender suas percepções durante o seu percurso escolar até o Ensino Médio Integrado;
- Elaborar, avaliar e validar um Guia Orientador, como produto educacional, sobre os temas da educação inclusiva, marcos legais, Napne, acessibilidade, relacionamento interpessoal e ensino.

1.4 JUSTIFICATIVA

A escolha da temática educação inclusiva partiu, primeiramente, de motivos pessoais como relatei na introdução desta dissertação. Posso afirmar que os meus fatores pessoais e profissionais estão atrelados à vontade de ver o direito de todas as pessoas a uma educação de qualidade ser realizado de fato, sem discriminação. Outros aspectos também justificaram a realização deste estudo, dentre eles: o movimento global da inclusão escolar das pessoas com NE no ensino regular, para garantir, de fato, o direito indisponível de todas as pessoas com NE a uma educação em sua completude e de qualidade, bem como a inclusão dessas pessoas no mundo do trabalho e em qualquer campo da sociedade (MANTOAN, 2005; 2015; SÁNCHEZ, 2005; SASSAKI, 2005; PERINNI, 2017); a expansão, nos últimos anos, dos IFs, adentrando as regiões do interior do país, ao mesmo tempo, possibilitando a vários grupos de pessoas excluídas, dentre elas as pessoas com NE, o acesso e a permanência na EPT (PERINNI, 2017); a criação da Lei de cota para permitir o acesso das pessoas com deficiência na EPT e a criação dos Napnes como ferramenta para garantir a inclusão das pessoas com NE nos IFs (PERINNI, 2017).

Com intuito de conhecer e analisar os estudos atuais, que discorrem sobre a temática de que trata esta pesquisa, considerando, especificamente, as narrativas dos estudantes com NE como objeto de estudo e a abordagem metodológica História de Vida¹³, realizei o estado da arte.¹⁴Desse modo, exponho, a seguir, uma breve análise sistemática dos dados encontrados, conforme Quadro 01.

Em sua tese, Perinni (2017) buscou investigar se as ações desenvolvidas pelo Napne dos *Campi* Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) contribuíam para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com NE no EMI. Utilizando-se da abordagem metodológica ‘estudo de caso’, a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa, focando-se no Napne, porém, analisando de modo geral o IFES, por meio da participação de membros da Pró-Reitoria de Ensino, Coordenadores dos Napnes e estudantes atendidos pelo núcleo, nos dois *Campi*.

¹³ A metodologia História de Vida será apresentada no capítulo referente aos procedimentos metodológicos.

¹⁴ O estado da arte tem o seu percurso metodológico descrito no capítulo referente aos procedimentos metodológicos.

QUADRO 1 - Trabalhos acadêmicos (estado da arte)

Nº	Autor	Ano	Título	Tese / Dissertação	Instituição	Fonte
01	PERINNI, Sanandreaia Torezani	2017	Do direito à educação: núcleo de atendimento às pessoas com NE e a inclusão escolar no IFES.	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo	CAPES/BD TD
02	EUGENIO, Nathalia	2017	Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida.	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	CAPES
03	COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima	2012	Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará – <i>campus</i> Belém de 2009 a 2012.	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	BDTD

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

Perinni (2017) buscou o olhar dos estudantes com NE em relação às práticas empenhadas pelos Napnes e por seus representantes, sob a perspectiva da educação inclusiva. Desse modo, a autora concluiu que, apesar dos desafios, a atuação do Napne e suas ações têm acompanhado a política proposta pela AÇÃO TECNEP, pautada no desenvolvimento da educação para a convivência no IFES; e que essa instituição tem buscado se adequar às novas demandas ditadas pelo processo de inclusão, para assegurar a educação como direito.

Eugenio (2017), em sua dissertação, analisou a autopercepção e visão de mundo de jovens e adultos com deficiência intelectual que já tinham ou estavam frequentando o ensino comum¹⁵. A autora realizou também uma pesquisa qualitativa, entretanto, seguindo os pressupostos da metodologia ‘História de Vida’, tomando como referência os seguintes autores (GLAT *et al.*, 2004; AUGRAS, 2009; GLAT, 2009; 2009a; ANTUNES, 2012; GLAT; ANTUNES, 2014; GÓES, 2004, *apud* EUGENIO, 2017). A partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, Eugenio (2017) percebeu que, apesar dos avanços da proposta da educação inclusiva em termos das políticas e concepções teóricas, estas ainda não são suficientes para atender às especificidades dos seus discentes (EUGENIO, 2017).

¹⁵ Eugenio (2017, p. 13) utiliza-se do termo “ensino comum” para fazer referência às escolas convencionais diferenciando-as das escolas especiais.

Em seu estudo, Coimbra (2012) buscou compreender o processo de inclusão da pessoa com deficiência visual no contexto da perspectiva de Educação Profissional Inclusiva, em uma das unidades de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), durante a formação profissional de nível Técnico integrado ao Ensino Médio, no período de 2009 a 2012. Foi uma pesquisa caracterizada como exploratória, combinando a ‘história de vida’ do estudante e o ‘estudo de caso’ como perspectivas teórico-metodológicas, inserindo-se no contexto teórico-metodológico da História e da Memória da Educação (COIMBRA, 2012).

Os resultados da pesquisa de Coimbra (2012) revelam que o acesso e a permanência de Pessoas com deficiência (PcD) à escolarização, em turmas regulares, é prerrogativa daqueles considerados mais aptos entre os educandos com deficiência visual, sendo que esse deve adaptar-se à escola e não o contrário. Ressaltados alguns avanços, ainda há necessidade de que as práticas educativas, na perspectiva de uma educação profissional inclusiva, sejam (re) estruturadas, sistematicamente, por toda a comunidade educacional e a sociedade, para que possa, realmente, garantir o direito à educação para todas as pessoas, não apenas para a PcD (COIMBRA, 2012).

Diante desse levantamento, constatamos que a investigação de Perinni (2017) foi a que manteve uma correlação mais direta com a temática desenvolvida nesta dissertação, e com o cenário, no qual esta pesquisa foi realizada, pois tratou-se, também, de um IF. Outros destaques, foi o espaço dado para ouvir os estudantes com NE e o diálogo estabelecido com as ações desenvolvidas pelo Napne. Embora a produção científica de Eugênio (2017) não tenha sido realizada em um IF, utilizamos em comum o método ‘História de Vida’ e tivemos como participantes da pesquisa, os estudantes com NE do ensino comum. Destaco que foram poucos os trabalhos que, ao abordar a temática Educação Inclusiva, utilizaram-se do método História de Vida. O trabalho de Coimbra (2012) assemelha-se a minha pesquisa, no que se refere ao método de investigação; ao cenário em que a pesquisa ocorreu e aos participantes da pesquisa, que foram estudantes com NE.

Nesta perspectiva, verificamos um avanço nos trabalhos científicos sobre a realidade dos IF no que tange à educação inclusiva. Entretanto são poucos que adotam a metodologia História de Vida no campo da EPT, sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

Justifica-se o uso do método História de Vida, uma vez que oportuniza o protagonismo de indivíduos estigmatizados, excluídos do seu meio social. Esse instrumento de pesquisa contribui para ouvirmos a voz dos estudantes com NE, e assim, extrair deles suas percepções e possíveis demandas, conforme o seu contexto escolar. O método História de Vida vem se destacando nas pesquisas qualitativas no campo da Educação Inclusiva (GLAT *et al.*, 2004;

GLAT; PLETSCHE, 2009), sendo considerado um importante instrumento de avaliação e encaminhamento de propostas inovadoras, ligadas diretamente aos interesses da população em questão (GLAT; PLETSCHE, 2009).

Desse modo, o presente estudo pode contribuir para a construção de um campo de conhecimento referente à educação dos estudantes com NE, no contexto da EPT, sob a perspectiva da educação inclusiva, estimulando o protagonismo desses estudantes no seu processo educacional. Além de possibilitar a reflexão e compreensão sobre propostas, que levam a uma correspondência mais coerente, das ações desenvolvidas pelo Napne, com a efetiva promoção do acesso, da permanência e do sucesso escolar dos estudantes com NE na instituição.

Como produto educacional deste estudo, apresento o Guia Orientador. Sua criação se justifica pela possibilidade de compartilhar informações importantes e necessárias, que podem orientar a comunidade acadêmica, quanto às questões que permeiam o cotidiano escolar dos estudantes com NE, a citar: a acessibilidade, o relacionamento interpessoal e o ensino, no sentido de promover a cultura da educação inclusiva.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Em seguida são apresentados os capítulos que compõem a organização textual desta pesquisa, além da introdução, considerações finais e referências.

Capítulo II: É composto pelo referencial teórico, no qual abordamos os fundamentos e conceitos da educação inclusiva, bem como o processo histórico da educação das pessoas com NE no mundo, no Brasil, e especificamente, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, incluindo os conceitos de acessibilidade, relacionamento interpessoal e ensino, sob a perspectiva da educação inclusiva.

Capítulo III: Neste capítulo, expomos o caminho teórico-metodológico que seguimos para realizar este estudo. Descrevemos o tipo e a caracterização desta pesquisa; os participantes e o cenário onde se realizou esta investigação; os instrumentos de coleta e análise dos dados e o cumprimento dos aspectos éticos.

Capítulo IV: Trazemos, nesse momento, os resultados e discussões após explorarmos as narrativas dos participantes desta pesquisa. Dividimos este capítulo em três segmentos, conforme os eixos temáticos: família; escola e relacionamento, que nortearam a fase de inferência e interpretação das histórias de vidas dos estudantes.

Capítulo V: Apresentamos o produto educacional e descrevemos como se deu sua elaboração, avaliação e validação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, dissertamos sobre os fundamentos e conceitos da educação inclusiva, bem como sobre a história da educação das pessoas com NE no mundo, no Brasil, e, especificamente, no contexto da EPT; e conceituamos os temas acessibilidade, relacionamento interpessoal e ensino, sob a perspectiva da educação inclusiva.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS E CONCEITOS

O processo histórico da educação das pessoas com NE caracterizou-se por diferentes paradigmas, hoje predominando o da inclusão, apesar de algumas tentativas de retrocesso (SANTOS; MOREIRA, 2021). Segundo Sasaki (1997), a atenção educacional voltada para as pessoas com NE pautou-se nos paradigmas da exclusão, da segregação institucional, da integração e, nos dias de hoje, vem se reestruturando sob a perspectiva da inclusão (ARANHA, 2001; SASSAKI, 2005; MANTOAN, 2005; 2015).

A fase de exclusão, conforme Sasaki (1997) se refere a uma ausência total de atenção à educação das pessoas com NE, pois eram ignoradas, rejeitadas, perseguidas e exploradas pela sociedade.

Nos estudos de Aranha (2001) e de Rodrigues; Maranhe (2010), encontramos referências às iniciativas de atenção à questão pedagógica e educacional das pessoas com NE a partir das concepções pós-renascentistas, que deram fundamento à Escola Nova; das transformações sociais na Europa; da consciência da distinção entre deficiência intelectual e doença mental e do trabalho notável de alguns médicos educadores, dentre eles Itard, Seguin e Maria Montessori.

Esse período marca a mudança de paradigmas, passando-se da fase da exclusão à segregação institucional, na qual as pessoas com NE são colocadas em instituições de caráter religioso, assistencial e filantrópico (SASSAKI, 1997; ARANHA, 2001; RODRIGUES; MARANHE, 2010).

Não obstante as atitudes de atenção e cuidado incutidas no papel desses locais; de utilizarem-se do discurso de proteção, tratamento e promoção da educação dessas pessoas, a fim de que possam conviver em sociedade, num primeiro momento esses locais serviam mais para segregar as pessoas com NE, afastando-as das suas famílias, dos vizinhos, do direito de

liberdade de viver em sociedade, de ir e vir e de se comunicarem (PESSOTTI, 1984; SASSAKI, 1997; ARANHA, 2001; SILVA, 2009; RODRIGUES; MARANHE, 2010).

Foi nesse contexto de institucionalização, que por volta do século XVIII surgiram as práticas educativas que constituíram a Educação Especial. Citam-se as iniciativas de instituições filantrópicas, com destaque para as instituições religiosas; as iniciativas de reformadores sociais, de médicos, havendo a contribuição das associações de profissionais e das descobertas científicas e técnicas, como os testes de inteligência, que avaliavam e determinavam quais crianças estavam aptas a irem para as escolas especiais (SASSAKI, 1997; SILVA, 2009; RODRIGUES; MARANHE, 2010).

De uma perspectiva de confinamento, assistencialista, foi-se instalando uma perspectiva médico-terapêutica ou médico-psicopedagógica, consolidando, paulatinamente, uma educação especializada e voltada para reabilitação das pessoas com NE (SILVA, 2009). Surgem várias instituições especializadas para surdos, cegos, deficientes intelectuais e para outras NE. E são criadas as oficinas protegidas de trabalho, quando a sociedade admite que as pessoas com NE podem se escolarizar e preparar-se para o trabalho (SASSAKI, 1997).

Entretanto as práticas desenvolvidas nesse modelo de segregação institucional, apesar de inserirem as pessoas com NE numa escola especial ou numa classe especial, não correspondiam aos anseios dessa população. Essas pessoas foram percebendo a necessidade de reivindicarem seus direitos humanos, de cidadania, de participação equânime na sociedade; somado aos grupos isolados de pessoas interessadas na ascensão social das pessoas com NE. Esse paradigma entra em crise, e surgem as ideias da integração a partir de 1960.

[...] a partir dos anos sessenta [...], os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados. As transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à educação especial, que estiveram na origem da fase da integração, contribuíram para perspectivar a diferença com um outro 'olhar'. (SILVA, 2009, p. 138).

A fase da integração corresponde a um período da história das pessoas com NE em que a sociedade busca atender essas pessoas sob o princípio da normalização. Assim, reconhecendo que essas pessoas têm os mesmos direitos dos outros cidadãos e, por isso, devem ser aceitas como são, com suas especificidades, passando então a lhes oferecer uma educação que as permita desenvolver suas potencialidades para que seus comportamentos aproximassem daqueles considerados normais e aceitos pela sociedade (SILVA, 2009).

Desse modo, a integração é marcada por um período em que a educação das pessoas com NE é ofertada em instituições de ensino regular, não somente naquelas voltadas para reabilitação e tratamento. Entretanto prevalece o atendimento educacional em salas especiais dentro das escolas comuns (SASSAKI, 1997; SILVA, 2009). As críticas, quanto às práticas educativas inspiradas no paradigma da integração, recaem sobre o fato de que são os estudantes com NE que devem empreender todo o esforço para serem inseridos no contexto escolar regular. E, assim, tentarem acompanhar os demais colegas no desenvolvimento da aprendizagem. A escola fica isenta em relação às mudanças necessárias para atender as demandas do estudante com NE, não promovendo-lhes condições para aprender no seu tempo e ritmo (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 2015). Quanto a isso, Silva (2009) esclarece:

As primeiras experiências de integração destes alunos em classes regulares corresponderam à intervenção centrada no aluno. O apoio decorria em salas próprias para o efeito, após um diagnóstico do foro médico ou psicológico. Era equacionado de modo a não provocar qualquer perturbação na turma do ensino regular, nomeadamente porque a permanência destes alunos na escola não acarretava mudanças a nível do currículo, nem a nível das estratégias pedagógicas utilizadas. A intervenção estava a cargo de professores especialistas, de psicólogos e de terapeutas. (SILVA, 2009, p. 141).

Em relação a essa intervenção centrada no estudante, a fase da integração escolar teve um período de transição a partir de 1980, consagrado pelo Ano Internacional do Deficiente (1981), em que grande parte da sociedade percebe que é necessário mudar suas estratégias, de modo a efetivar a participação das pessoas com NE na sociedade, e assim inicia-se uma intervenção centrada na escola (SASSAKI, 1997; SILVA, 2009).

As causas dos problemas educativos começaram a ser perspectivadas, não em termos do indivíduo, mas em termos da situação educativa, esta considerada globalmente. O esforço de mudança passou a centrar-se na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem. Pedia-se à escola que respondesse à individualidade de cada aluno e às necessidades educativas especiais de cada um. Privilegiou-se o papel do professor do ensino regular, o professor especialista passou a ser considerado como mais um recurso da escola. O encaminhamento para uma instituição de educação especial só deveria ser feito em última análise, esgotada a capacidade de resposta no ensino regular. (SILVA, 2009, p. 141).

Contudo apesar de haver progresso na relação da sociedade com as pessoas com NE, quanto à exclusão, à segregação e à inserção delas nas escolas regulares, a gênese da integração está no conceito da normalidade e da reabilitação, concentrando a necessidade de mudança e de adaptação no estudante com NE, conforme os modelos e padrões que predominam na sociedade (SASSAKI, 1997; SILVA, 2009). Desse modo, a integração sucumbe às ideias de

inclusão social que vieram nascendo, paulatinamente, no final da década de 80 e início de 90 do século XX, com suas sementes começando a dar fruto em razão da luta engajada pelos deficientes, por uma participação plena e com igualdade na sociedade, lema do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (SASSAKI, 1997). Para esse autor, as “sementes do conceito de educação inclusiva” (SASSAKI, 1997, p. 118) são percebidas e documentadas oficialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1981, e renovadas em 1983 no Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (SASSAKI, 1997), uma vez que se pretendia a igualdade de oportunidades em todos os setores, incluindo a educação.

De acordo com Sánchez (2005) e Mendes (2006), os ideais da Educação Inclusiva foram se estruturando a partir de movimentos iniciados nos Estados Unidos (SÁNCHEZ, 2005; MENDES, 2006) a favor de um único sistema escolar para todas as pessoas, somando-se, então, aos movimentos, em outros países, de grupos de pessoas insatisfeitas com a integração escolar (SÁNCHEZ, 2005), e ganhando, assim, o cenário mundial, a favor da inclusão (SÁNCHEZ, 2005; SASSAKI, 2005). A educação inclusiva surge, então, de um movimento mundial pela inclusão social de todas as pessoas, principalmente, daquelas que estão marginalizadas, excluídas e estigmatizadas, dentre elas, as pessoas com NE (MITTLER, 2007). Esse movimento a favor da inclusão envolve todo o campo de ação social, englobando as dimensões política, cultural, social e pedagógica:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia (*sic*)de equidade (*sic*)formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a, p. 5).

Por volta do final dos anos 1980 e início da década de 1990, surgem esses movimentos engajados por profissionais, pais e as próprias pessoas com deficiência, em oposição a uma Educação Especial, que funciona como espaço de segregação de “alunos qualificados como deficientes” ou com “necessidades educacionais especiais” (SÁNCHEZ, 2005, p. 8). Tais movimentos são em favor de uma escola que percebe as individualidades de cada um, e se reestrutura para possibilitar a aprendizagem de todas e de todos os estudantes (AINSCOW; HAILE-GIORGIS, 1998; SÁNCHEZ, 2005).

Nessa perspectiva de inclusão social, a diferença e a diversidade que compõem cada indivíduo são percebidas e compreendidas como uma condição do ser humano de estar no

mundo. Assim, a sociedade e seus serviços é que devem se modificar para que cada indivíduo possa viver e conviver em sociedade de maneira justa e com equidade, conforme suas peculiaridades:

A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade. (SILVA, 2009, p. 144).

A educação sob o paradigma da inclusão está pautada no modelo social da deficiência, que considera o fator social e as dimensões de acessibilidade, física, comunicacional, atitudinal etc. Além disso, considera a liberdade e o direito da pessoa com NE de conduzir sua vida escolar, de fazer suas escolhas quanto ao trabalho e ao tratamento a que será submetido, de exercer sua cidadania; em contraposição ao modelo médico da deficiência. A visão médica da deficiência “define níveis, graus de deficiência e estabelece as habilidades que as pessoas com deficiência podem adquirir na escola, na vida social, como um todo, desconhecendo o gozo do direito de escolha de decisão da pessoa com deficiência [...]”. (MANTOAN, 2017, p. 40).

Sasaki (1997; 2005) comentou que o movimento da inclusão vai além do âmbito educacional, pois visa também a equiparação de oportunidades, nos espaços físicos, nos ambientes e bens, assim como no mercado de trabalho, nos esportes, no turismo, nas atividades de lazer e recreação, nas artes, na cultura e na religião.

No Brasil foi criada a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD), em 1981, instituída pelo Decreto nº 84.919 (BRASIL, 1980). A CNAIPD buscou desenvolver ações e projetos em conformidade com os objetivos estabelecidos pela ONU para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, no sentido de reconhecer o direito de oportunidades iguais para todo ser humano, reconhecendo suas diferenças individuais (BRASIL, 1981).

O conjunto de atuações pretendidas pela CNAIPD, no sentido de equiparar oportunidades, abrangeu dimensões que abarcam a educação, a reabilitação, a cultura, o social e o trabalho. Quanto à dimensão educação, destaca-se que nesse período predominavam os princípios do paradigma integração e normalização, contudo, sinalizando ideias da educação inclusiva, quando se reconhecia o direito de todas as pessoas com NE a uma educação, projetando-a num sistema regular de ensino. Entretanto ressaltaram-se naquela época que para atender as NE dos estudantes no ensino regular, seria necessária uma transformação profunda dos programas educacionais e criação de serviços de apoio necessários (BRASIL, 1981).

A proposta de uma escola para todas as pessoas, ideia central da educação inclusiva, é defendida na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, que foi recepcionada pelo Brasil e serviu como fundamento para o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993 (BRASIL, 1993; SASSAKI, 1997). Pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, que já defendia a educação como direito de todas as pessoas, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos pretende renovar esse compromisso numa abrangência maior. O foco concentra-se na universalização da educação, na promoção da equidade, na atenção à aprendizagem e na adequação do ambiente escolar para promoção da aprendizagem (UNICEF, 1990).

Até aqui abordamos um movimento embrionário a favor da inclusão. De acordo com Sánchez (2005) a causa da inclusão foi tomando proporções maiores quando a ONU, por meio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), reúne vários países, com destaque a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, em 1994. É nesse momento em que se reconhece o movimento da inclusão e adota, oficialmente, o termo “Educação Inclusiva”, no intuito de sensibilizar os representantes dessas nações para assumirem a responsabilidade de promoverem uma educação de qualidade para todas as pessoas, “[...] em contextos regulares e não segregados.” (SÁNCHEZ, 2005, p. 9).

No Brasil, apesar da Constituição Federal de 1988 já prever a garantia de uma educação de qualidade para todas as pessoas, na prática não era o que vinha acontecendo (MANTOAN, 2005). Entretanto Mantoan (2015) inferiu um avanço na perspectiva de uma educação inclusiva no Brasil, por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva¹⁶ (PNEEPEI).

A PNEEPEI confirma a adoção pelo Brasil das recomendações da Declaração de Salamanca (1994) (CAPELLINI; ZANATA; MARANHE, 2009; GLAT, 2011). Nesse sentido, essa política, fundamentada na perspectiva da educação inclusiva, estabelece como pontos principais: uma educação de qualidade para todas e todos os estudantes, sem exclusão; uma educação especial que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de forma a

¹⁶ Desde 2018 o Ministério da Educação vem discutindo a necessidade de atualização da PNEEPEI, no sentido de alinhar a legislação, métodos e práticas desenvolvidas atualmente nas Instituições de ensino com o que asseguram as diretrizes da educação. O foco é o Atendimento Educacional Especializado, no sentido de redefinir o conceito de ensino regular como espaço de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial. Acredita-se que o Atendimento Educacional Especializado não deve ocorrer apenas no contraturno, mas sim devolver às escolas a responsabilidade pela aprendizagem de todas e de todos os estudantes. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/48081>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

complementar a formação dos estudantes, nas turmas comuns do ensino regular; e o reconhecimento de que a definição do público-alvo da educação especial deve ser contextualizado, não se esgotando a “[...] um quadro de deficiências, transtornos, distúrbios e aptidões.” (BRASIL, 2008a, p. 15).

Apesar de prevalecer nas legislações atuais as ideias da inclusão, ainda vivemos, segundo Mantoan (2015), uma crise paradigmática que envolve as perspectivas de integração e de inclusão, que norteiam o processo de inclusão escolar das pessoas com NE (SASSAKI, 2005; MANTOAN, 2015). Quando se referiu a essa crise de paradigmas, Mantoan (2015) ressaltou que, enquanto no modelo de integração o processo de inclusão dos estudantes com NE se dá de maneira parcial, permitindo que esse estudante transite entre o ensino regular e o ensino especial, mantendo, assim, serviços educacionais segregados, no modelo de inclusão pretende-se a inclusão “radical” (MANTOAN, 2015, p. 27) desses educandos no sistema de ensino regular.

Pontualmente, Sasaki (2005) esclareceu que a inclusão se diferencia da integração, uma vez que a integração se utiliza “das práticas de *mainstreaming*¹⁷, de normalização, de classes especiais e de escolas especiais.” (SASSAKI, 2005, p. 20). A integração reconhece as pessoas com NE oriundas de classes ou escolas especiais, enquanto sujeitos excluídos, e pretende prepará-los para se integrarem ao ensino regular atendendo suas necessidades por meio da sala de recurso ou outras ferramentas especializadas (GLAT, 2005). Ainda nesse sentido, Mantoan (2015) nos esclareceu que:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2015, p. 28).

Conforme Mantoan (2015), a educação inclusiva requer uma mudança de perspectiva educacional, que considere que cada estudante pode apresentar ou não alguma NE, porém, estabelecendo como principal objetivo possibilitar o “[...] direito indisponível de todo e qualquer aluno à educação.” (MANTOAN, 2005, p. 26). A educação inclusiva se constitui pela

¹⁷ De acordo com Sasaki (1997, p. 32) *mainstreaming* é um princípio desenvolvido na década de 80 na Educação Especial que significa “levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade.” No campo da Educação Especial esse termo é utilizado com referência aos objetivos da integração, não se restringindo à tradução do termo. A prática de *mainstreaming* correspondia ao que se considera atualmente como “integração de crianças e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude inclusiva.” (SASSAKI, 1997, p. 33).

valorização da diversidade, compreendendo o seu valor benéfico para escolarização de todas as pessoas, considerando seus diferentes ritmos de aprendizagem, que requerem outras práticas pedagógicas¹⁸, exigindo, então, um rompimento com o que já está instituído nos sistemas de ensino (MANTOAN, 2006). Toda essa mudança nas práticas pedagógicas requer uma nova concepção de escola, requer uma escola pautada no movimento da inclusão. É uma transformação que já está em andamento, devagar, porém, sem volta (SASSAKI, 2005). Segundo Mantoan (2006):

Soluções rotineiras, usuais, como as adaptações curriculares, o ensino itinerante e outras saídas adotadas para atender aos alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprender são excludentes e diferenciam os alunos pela deficiência; elas podem ser consideradas atos de discriminação pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Pessoa Portadora de Deficiência, da qual o Brasil é signatário e que foi interiorizada em nossas leis, em 2001. Essa Convenção deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base nas diferenças. (MANTOAN, 2006, p. 80).

O movimento da inclusão acena para além da inclusão escolar, corresponde à possibilidade da inclusão social (CAPELLINI; ZANATA; MARANHE, 2009). É um movimento mundial, que abraça as diversidades e diferenças, reflexo da subjetividade humana, oportunizando a ascensão social dos grupos minoritários, excluídos e marginalizados, dentre eles as pessoas com NE (FERREIRA, 2005; SÁNCHEZ, 2005; SASSAKI, 2005). Nesse sentido, a escola precisa se (re)organizar para que essa nova perspectiva de inclusão aconteça (MANTOAN, 2015).

Como dito anteriormente, a PNEEPEI, de 2008, representa oficialmente a adoção pelo Brasil dos princípios da educação inclusiva como norteadores da educação regular para todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2008a). No entanto o atual governo vem tentando substituir essa política. Para isso criou-se uma Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida pelo Decreto Federal nº 10.502 (BRASIL, 2020). Essa política desloca o ponto central, que era um sistema escolar único e inclusivo para todas as pessoas, defendido na política de 2008, dando aos pais ou responsáveis a possibilidade de escolha de matricular seus filhos com NE em escolas regulares ou em escolas especiais ou em escolas bilíngues (no caso específico da Língua Brasileira de Sinais – Libras) (BRASIL, 2020).

¹⁸ Compreendo práticas pedagógicas e/ou práticas de ensino como práticas escolares ou “ações educativas” (MANTOAN, 2015, p. 35), que são um conjunto de estratégias que devem ser adotadas pela escola e pelos professores em sala de aula, tendo “[...] como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.” (MANTOAN, 2015, p. 35).

Contudo essa tentativa de substituição da PNEEPEI vem sendo rebatida e criticada (SANTOS; MOREIRA, 2021). E atualmente essa nova política está suspensa pela Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590, STF - Distrito Federal, em resposta a vários questionamentos quanto ao retrocesso que o país está prestes a fazer, considerando os direitos educacionais conquistados pelas pessoas com NE, e que envolvem toda a sociedade:

[...]1. O Decreto nº 10.502/2020 inova no ordenamento jurídico. Seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), promovendo a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país, sendo dotado de densidade normativa a justificar o cabimento da presente ação direta de inconstitucionalidade. Precedentes: ADI nº 3.239/DF, Rel. Min. Cezar Peluso (*sic*), Rel. p/ o ac. Min. Rosa Weber, Tribunal Pleno, DJe de 1º/2/2019; ADI nº 4.152/SP, Rel. Min. Cezar Peluso (*sic*), Tribunal Pleno, DJe de 21/9/2011; ADI nº 2.155/PR-MC, Rel. Min. Sydney Sanches, Tribunal Pleno, DJ de 1º/6/2001. 2. A Constituição estabeleceu a garantia de atendimento especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). O (*sic*)Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - primeiro tratado internacional aprovado pelo rito legislativo previsto no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal e internalizado por meio do Decreto Presidencial nº 6.949/2009 - veio reforçar o direito das pessoas com deficiência à educação livre de discriminação e com base na igualdade de oportunidades, pelo que determina a obrigação dos estados partes de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Precedente: ADI nº 5.357/DF, Rel. Min. Edson Fachin, Tribunal Pleno, DJe de 11/11/16. 3. O paradigma da educação inclusiva é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inserilas no contexto da comunidade. Subverter esse paradigma significa, além de grave ofensa à Constituição de 1988, um retrocesso na proteção de direitos desses indivíduos. 4. A Política Nacional de Educação Especial questionada contraria o paradigma da educação inclusiva, por claramente retirar a ênfase da matrícula no ensino regular, passando a apresentar esse último como mera alternativa dentro do sistema de educação especial. Desse modo, o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. 5. Medida cautelar referendada. (BRASIL, 2021a).

A luta é pelo reconhecimento e garantia dos direitos que todas as pessoas com NE (SANTOS; MOREIRA, 2021) têm de ter acesso a uma escola pública regular, de nela ingressar, permanecer, aprender, conviver e se preparar com qualidade para entrar e permanecer no mundo do trabalho, garantindo sua subsistência e boa qualidade de vida.

A partir dessa análise sobre os fundamentos e conceitos da Educação Inclusiva, podemos constatar que, não obstante, tratar-se de uma perspectiva recente, há o amparo legal e oficial nas legislações brasileiras. Contudo não há consenso entre alguns autores e profissionais da área educacional, quanto ao papel e lugar da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como podemos observar na seção seguinte.

2.1.1 Contrapontos – escolas especiais *versus* escolas inclusivas / inclusão total *versus* educação inclusiva

A construção da educação das pessoas com NE esteve mais nas mãos de pessoas afeitas pela causa dessa minoria. E, geralmente, essas pessoas estavam ligadas aos governos que estiveram no comando administrativo do país. Isso acabou por influenciar algumas ações e políticas públicas a favor da integração social dessas pessoas, como também influenciou algumas tomadas de decisões que retrocederam algumas dessas conquistas. Muitas famílias de pessoas com NE, a maioria com condições financeiras melhores, também tiveram participação na criação de instituições filantrópicas e privadas de educação especial. As próprias pessoas com NE começaram a atuar por meio de movimentos populares, associações e participações nas comissões dos órgãos governamentais em prol dos seus direitos humanos, sociais e de cidadania

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais. (MANTOAN, 2011, p. 4).

A participação das pessoas com NE é um marco na construção da educação delas, uma vez que configura o protagonismo dessas pessoas nas lutas e nas conquistas mais significativas quanto à participação delas na sociedade. Num momento em que se percebe que é a sociedade que precisa se reconfigurar, agora de modo a reconhecer que a diversidade humana que é a normalidade. E que é a partir do princípio da equidade que se deve oferecer os serviços a toda população, considerando e respeitando suas diferenças e suas NE.

Só muito recentemente, a partir da última década de 80 e início dos anos 90 as pessoas com deficiência, elas mesmas, têm se organizado, participando de Comissões, de Coordenações, Fóruns e movimentos, visando assegurar, de alguma forma os direitos que conquistaram de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. Esses movimentos estão se infiltrando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança (*sic*) previdência social, acessibilidade em geral. As pessoas buscam afirmação e querem ser ouvidos (*sic*), como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos. (MANTOAN, 2011, p. 5).

A luta pelo protagonismo dessas pessoas nas tomadas de decisões sobre os seus direitos e participação social é representada também pelo lema ‘Nada sobre nós, sem nós’ (SASSAKI, 2007, p. 1). Esse autor traz a seguinte tradução dessa fala:

Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício. (SASSAKI, 2007, p. 1).

Não obstante percebermos o protagonismo das pessoas com NE nas conquistas pelos seus direitos, há ainda muitas famílias que entendem que seus filhos com NE devem ser atendidos e escolarizados em instituições de educação especial, e não em escolas regulares de ensino, com turmas heterogêneas (MANTOAN, 2011; CARBONELL, 2016; CAPELLINI, 2021). De acordo com Mantoan (2011), há ainda um movimento de pais que se organizam em associações especializadas para garantir o atendimento e escolarização dos seus filhos nas instituições de educação especial.

A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal. (MANTOAN, 2011, p. 5).

Carbonell (2016) relatou que, para alguns, a rejeição quanto à escolarização comum para as pessoas com NE é às vezes justificada por causa dos métodos tradicionais, ainda frequentes nas escolas, que fazem a instituição escolar tornar-se segregadora, individualista e competitiva; às vezes por carecer de cuidado afetivo. Justificam que as instituições especializadas possibilitam um espaço menor, mais acolhedor, com equipe mais capacitada, oferecendo mais benefícios para os estudantes com NE mais graves.

Há famílias e outros grupos de interesse que opinam que, em alguns casos excepcionais, a escola comum não consegue responder às necessidades do estudante com NE. Alegam que do ponto de vista médico, educativo e social, a escolarização em grupos homogêneos é mais conveniente (CARBONELL, 2016). Segundo Capellini¹⁹ (2021), não é consenso no Brasil e no mundo que o estudante com NE deva ser incluído na rede regular de ensino. Porém a autora salientou que é consenso no mundo, sob o ponto de vista ético e moral, que o melhor ambiente

¹⁹ Entrevista concedida à TVUSP BAURU – Programa ‘Linha do Tempo: Educação Inclusiva’. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a4Ntfg98xlY&t=2s>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

em que todas as pessoas aprendam, se escolarizem e convivam é aquele que conjuga a diversidade, ou seja, em sociedade e não em espaços segregados. Entretanto ela afirmou que a escola comum que temos hoje, considerando sua base política e estrutura organizacional, pedagógica e cultural, ainda não pode ser considerada o melhor ambiente para os estudantes com NE que apresentam um grau maior de comprometimento, por exemplo, um estudante que se alimenta por sonda.

Nesse sentido, Capellini (2021) frisou que a rede regular de ensino não garante a todas as pessoas a preservação da integridade física e da dignidade humana. Então, ainda é necessário a existência de escolas especiais, paralelas à rede regular de ensino, para atendimento e escolarização de alguns estudantes com NE consideradas mais complexas, apesar da autora considerar que são raros esses casos.

Por essas razões, Capellini (2021) defendeu que a criança, ao nascer com alguma NE, já deve ser incluída numa escola comum, pois já se entende que é a escola que se deve adaptar a essa NE. Essa criança se desenvolveria numa escola modificada para atender a necessidade dela. Porém um jovem de 18 anos, com alguma NE mais complexa, que frequentou somente uma escola especializada, ao ser transferido para uma escola comum para participar de uma turma com muitos estudantes da sua faixa etária, e seguindo o currículo atual do Ensino Médio, poderia não ter sua dignidade humana preservada. Dessa forma, o mais benéfico seria a escola especial para esse estudante (CAPELLINI, 2021).

Mendes (2006) concluiu que há duas propostas de inclusão, uma totalmente radical, a inclusão total, que pretende a eliminação total da escola especial e classes especiais, entendendo que, sendo a NE complexa ou simples, todas e todos os estudantes com NE devem estar incluídos na rede regular de ensino, em salas comuns. E há a proposta da educação inclusiva, que abre a possibilidade de complementar ou suplementar com atendimento especializado, até mesmo em escolas especiais, no contraturno, para aqueles estudantes com NE mais complexa, porém, o que é melhor e o que se busca é que o estudante com NE esteja incluído na classe comum.

Podemos inferir que essa proposta de educação inclusiva demonstrada por Mendes (2006) aproxima daquilo que (CAPELLINI; 2021) defende. Já Mantoan (2011; 2015) compreende a educação inclusiva na perspectiva da inclusão total:

A evolução dos serviços de educação especial caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico (*sic*) Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2011, p. 6).

Mantoan (2011; 2015) realçou que a escolarização dos estudantes com NE deve sempre se dar na escola comum, e que o papel da educação especial é fornecer recursos para atender as NE deles. Não é função da educação especial escolarizar.

Diante dessas divergências, faz-se importante considerar a percepção de Mendes (2006):

Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da ‘integração escolar’, ou seja, corremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo “paradigma” redentor, do exterior provavelmente, que irá ‘revolucionar’ nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas. (MENDES, 2006, p. 402).

E, ater-nos ao depoimento de Mantoan (2011):

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

Assim sendo, o futuro da educação inclusiva está, ao nosso ver, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente embuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.

Não se muda a escola com um passe de mágica, mas a implementação da escola inclusiva é um sonho possível e estamos trabalhando nesse sentido, colhendo muitos resultados animadores em redes de ensino e em escolas particulares brasileiras. (MANTOAN, 2011, p. 18).

Nessa busca pela materialização de um sistema escolar inclusivo, não podemos abandonar as lutas das pessoas com NE “[...] pela educação e o direito à escolarização comum, mas atribuir-lhe outro sentido consubstanciando em explicações concretas de produção e superação dos fenômenos de inclusão e exclusão educacional e social.” (PADILHA; SILVA, 2020, p. 120). Nesse sentido, os autores afirmaram que a psicologia da Escola de Vygotsky e a Pedagogia Histórico-Crítica são teorias críticas, que podem contribuir com a proposta da educação inclusiva, pois possibilitam sistematizar o processo de aprendizagem, no qual a convivência com a diferença deva superar o discurso do senso comum. Desse modo, essas teorias auxiliam no desenvolvimento de uma práxis pedagógica, que transforma o ensinar e o educar, com a intenção de promover a formação do gênero humano, compreendendo a

diversidade como constitutiva do ser humano e não como justificativa para as desigualdades, estas que são condições produzidas historicamente (PADILHA; SILVA, 2020).

Assim, entendemos que devemos compreender a educação inclusiva como uma ação política, social e cultural que vislumbra a possibilidade de validar a diversidade humana como o normal. A educação inclusiva contempla um princípio ético e humano, que reconhece o direito de todas as pessoas a uma participação justa e equânime em todos os setores da sociedade, e que a educação, o trabalho, a cultura são caminhos para alcançar esse direito. Não se pode perder o foco, e sim concentrarmos na busca incessante por uma sociedade humanizada e justa.

O lema ‘Nada sobre nós, sem nós’ e a ‘Lei Brasileira de Inclusão das pessoas com deficiência’, representam o protagonismo das pessoas com NE nas lutas e conquistas dos seus direitos humanos, do bem-estar pessoal, social e econômico dessas pessoas. Assim, podemos inferir que diante da vigência dessa lei e do reconhecimento dela enquanto ‘Estatuto da pessoa com deficiência’, a escola inclusiva é o ambiente no qual as pessoas com NE querem se escolarizar, ou seja, em uma escola que contempla a diversidade humana.

No texto a seguir, abordamos um pouco sobre a historicidade do atendimento educacional das pessoas com NE.

2.2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM NE

2.2.1 No Mundo

É importante ressaltar que a terminologia NE é atual, como já abordei na Introdução desta dissertação. Entendemos que no grupo de estudantes com NE estão todas e todos os discentes que apresentam qualquer condição que gere uma NE. E essa NE deve ser reconhecida, respeitada e atendida pela escola, de modo que esse estudante consiga ter acesso, permanecer, aprender e se preparar com boa qualidade para atuar no mundo do trabalho. Assim, não trata somente de estudantes com deficiência, ou só do público da Educação Especial, mas de todos aqueles que podem apresentar qualquer outra NE durante sua trajetória escolar.

Desse modo, quando recorremos à literatura sobre os vários contextos históricos em que se deu a relação entre a sociedade e esse grupo de pessoas, especialmente o processo educacional no âmbito da Educação Especial, encontramos referência, principalmente, às pessoas com deficiência, de forma mais genérica, nomeando-os, primeiramente, como os ‘desvalidos da sorte’, os ‘deformados’, os ‘excepcionais’, os ‘retardados’, os ‘anormais’, os

‘atrasados’ e outros termos (JANNUZZI, 2012; BARRETO, Maria; BARRETO, Flávia, 2014). Não havia uma conceituação científica da deficiência como há nos dias de hoje. E, tampouco, havia referência aos transtornos globais do desenvolvimento, aos autistas especificamente; aos superdotados; aos transtornos funcionais específicos; às pessoas com Déficit de Atenção e Hiperatividade e com Déficit de Atenção; e referência a outras condições de cunho emocional, cognitivo, socioeconômico etc., que geram NE.

Sendo assim, reforço que utilizamos neste estudo o termo NE, e no decorrer da descrição histórica empregamos as terminologias atuais referentes às deficiências e a outras condições, as quais, anteriormente as suas descobertas científicas, receberam outros nomes, a exemplo da deficiência intelectual, que durante séculos foi confundida com doença mental, chamada de ‘idiotia’, ‘imbecilidade’ e ‘debilidade’, etc. (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 108).

Segundo Januzzi (2012), os fatos históricos nos levam a compreender que o modo de se pensar e de se agir com as pessoas com NE está relacionado com a organização social como um todo. Depende de sua base material, ou seja, da organização para a produção e geração de renda, recebendo influências das descobertas das várias ciências, das crenças, dos costumes, das culturas e das ideologias, em decorrência da diversidade humana e da complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Surge daí as diferentes percepções da sociedade referentes a essas pessoas, conforme o tempo e o lugar, e que de certa forma influenciaram a visão e percepção dessas pessoas quanto a elas mesmas (JANNUZZI, 2012).

A história nos traz que a criança, desde a Antiguidade à Idade Moderna, era tratada como se fosse adulto, misturadas a eles, realizavam juntos deles todas as atividades comuns da vida adulta, como o trabalho (ARIÈS, 1986). Nesse período, assim que as crianças começavam a ganhar uma certa autonomia, e a não depender tanto dos cuidados maternos, logo eram colocadas em comunidade, na convivência com outras famílias, de modo que se socializassem e aprendessem as coisas que precisavam saber, ajudando os adultos a fazer (ARIÈS, 1986), ou seja, de forma direta, experienciando.

Depreendemos que não havia nessa época, a preocupação com a infância, com o papel social da criança e com a sua escolarização. Essa preocupação surge a partir da Idade Moderna, mais precisamente no século XIX, com o surgimento da sociedade capitalista urbana industrial (BARRETO, Maria; BARRETO, Flávia, 2014). O reconhecimento mais tardio do papel histórico e social da criança, da sua infância, do seu processo de escolarização, até mesmo, como uma ‘categoria diferenciada do gênero humano’ e não como ‘adultos em miniatura’ (BARRETO, Maria; BARRETO, Flávia, 2014, p. 9) se assemelha com a história da educação

das crianças com NE (BARRETO, Maria; BARRETO, Flávia, 2014), considerando que a preocupação com a aprendizagem e com o bem estar social desse grupo de pessoas aparece mais tarde, por volta do século XIX, especialmente no século XX.

As relações humanas construídas com referência às crianças e às pessoas com NE são marcadas pela ausência de sentimento à infância daquelas e às NE destas. Aqui utilizo a palavra sentimento, conforme Ariès (1986) explica. Não como ausência total de afeto, mas ausência de consciência da existência da infância, que é um período que distingue o ser criança do ser adulto; ausência de consciência de que a deficiência e outras NE são mais uma condição de o ser humano estar no mundo (SILVA, 2014) e não uma característica fatalista que o condena à exclusão da convivência na sociedade ou à morte.

Essa relação histórica da criança com a pessoa com NE específica é interessante, pois ao nascer uma criança, já se via nela atributos de um adulto, e qualquer diferença que apresentasse em seu corpo, que pudesse ameaçar a integridade desses atributos, a autonomia e a desenvoltura de um adulto, a sociedade já pensava em abandoná-la ou exterminá-la, como acontecia nas civilizações da antiguidade ocidental (FRANÇA, 2014). Sempre existiu, marcadamente, desde os povos primitivos até a Idade Média, a crença que os males incapacitantes ou enfermidades eram causados por deuses vingativos ou maus espíritos (SILVA, 1987), dado o desconhecimento das causas reais desses males. Essa crença mitológica pode ter contribuído para uma relação da sociedade com as pessoas com NE pautada na indiferença, no abandono, na segregação e no extermínio.

De acordo com os escritos, na Pré-História, a forma de viver das sociedades primitivas, que como nômades migravam de um lugar para o outro em busca da caça e pesca, e fugiam de animais selvagens e das condições climáticas intensas, os levava a destinar as crianças que nasciam com outras condições, as quais não as permitiriam serem totalmente autônomas, impondo-as a dependerem das tribos, a viverem à própria sorte, o que culminava na morte delas (RODRIGUES; MARANHE, 2010). A necessidade de movimentar e de prover abrigo e alimento fazia com que os povos primitivos abandonassem, e até exterminassem, as pessoas com alguma NE, por não conseguirem acompanhar o seu grupo ou tribo (SILVA, 1987).

Cabe ressaltar de forma resumida que, ainda, entre os povos primitivos, as pessoas com NE eram também expostas ao ridículo, como relatou Silva (1987), que homens e mulheres defeituosos, deformados, corcundas, anões e albinos eram colocados em zoológico como animais, e lá eram zombados, provocados e ridicularizados.

Contudo apesar de perceber por meio desses dados históricos que a negação, a rejeição e a exclusão das pessoas com NE imperaram por muitos anos, não se pode afirmar que todos

os povos dessa época agiam assim. E, provavelmente, nem nos outros períodos também, pois há relatos de que havia atitudes de aceitação, tolerância, apoio e assimilação dessas diferenças, incluindo as pessoas doentes, idosas e com deficiências. Como exemplo, citam-se os componentes da tribo Azande, que viviam nas florestas situadas entre o Sul do Sudão e o Congo, e não relacionavam defeitos físicos com intervenções sobrenaturais, apesar de acreditarem em feitiçaria. Assim, as crianças consideradas “anormais” (SILVA, 1987, p. 27) não eram abandonadas ou mortas, comentam-se que se orgulhavam dos dedos a mais nas mãos ou pés, algo que era bastante comum (SILVA, 1987; CARMO, 1989).

Não há relatos nesse período pré-histórico quanto à educação das pessoas com NE, porém, Silva (1987) citou que há indícios sobre práticas médicas do povo Inca em pessoas com algum mal incapacitante.

No período referente à Idade Antiga, contam-se que as crianças com deficiência física, sensorial e mental recebiam um tratamento desumano, e que era comum o infanticídio (FRANÇA, 2014). Em Esparta eram jogadas do alto dos rochedos, como também eram rejeitadas e abandonadas nas praças públicas e nos campos, em Atenas (RODRIGUES; MARANHE, 2010). De acordo com França (2014), devido às constantes guerras na civilização grega, e à necessidade de guerreiros com corpos perfeitos, que lhes garantissem condição física, aqueles que apresentavam defeitos, falhas, sugerindo falta de condição física, eram descartados, por isso ocorriam os infanticídios. Apesar disso, tanto no Império Romano quanto em Esparta e Atenas, havia um cuidado com as pessoas com deficiência em decorrência das guerras, num sentido assistencial ou de readaptação (LARAIA, 2009). Outrossim, para os egípcios a deficiência e outras condições que geravam NE recebiam uma valoração divina, vista como um dom (SILVA, 2009). “Na cultura egípcia antiga os anciãos jamais foram olhados como seres marginalizados ou desgraçados, inferiores aos outros homens.” (SILVA, 1987, p. 41).

Apesar de Aranha (2005) ter enfatizado que não há registro de dados objetivos, que caracterizam a relação entre a sociedade e as pessoas que apresentavam deficiências e outras condições que as limitavam no período referente à Antiguidade, a autora consente que é perceptível, na literatura da época e nas passagens bíblicas, o abandono dessas pessoas, sem nenhum peso moral ou ético. Também não nos deparamos com registros em relação à educação das pessoas com NE nessa época. Contudo Silva (1987) citou que o povo egípcio se destacou quanto a ideia em fazer algum registro de sua medicina, e que como acreditavam que as doenças graves, as deficiências físicas e os problemas mentais eram advindos dos maus espíritos, por demônios ou pecados, somente com ajuda do poder divino é que os médicos-sacerdotes conseguiam tratar esses males.

Na Antiguidade, a base da economia era a produção e o comércio agrícola, pecuário e de artesanato; e a organização sociopolítica era conduzida e manipulada por uma minoria absoluta, excluindo de forma absoluta o restante da sociedade (ARANHA, 2005). Havia, então, de um lado a nobreza, dona do poder social, político e econômico, e do outro lado, o populacho, que não participavam das instâncias decisórias e administrativas da vida em sociedade, considerados subumanos, dependentes economicamente da nobreza e das propriedades desses, apesar de trabalhar e produzir (ARANHA, 2005). Era a nobreza que consentia valor ao homem dessa época, a partir de suas características pessoais, de sua utilidade prática, a fim de que atendesse às demandas desse grupo dominante. Assim, “a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas,”²⁰ eram abandonadas e, conseqüentemente, exterminadas (ARANHA, 2005, p. 7).

Esse tratamento destinado às pessoas com NE persistiu até a Idade Média, em toda a Europa. Entretanto com a influência do cristianismo, nessa época, passou-se a acreditar que essas pessoas possuem alma, que também são filhas de Deus, e, portanto, atentar contra elas, de modo a abandoná-las ou matá-las, é o mesmo que atentar contra Deus (RODRIGUES; MARANHE, 2010), contra a vontade divina. A cura de pessoas com deficiência física e sensorial por meio dos milagres de Jesus Cristo reforçou o reconhecimento dessas pessoas pela igreja, como seres humanos providos da misericórdia de Deus:

Jesus saiu do território de Tiro e voltou para Sídon, em direção do mar da Galiléia, atravessando o território da Decápole. Trazem-lhe um surdo, que falava com dificuldade, e lhe suplicam que lhe imponha a mão. Tomando-o à parte, longe da multidão, Jesus pôs os dedos nos ouvidos dele, cuspiu e tocou-lhe a língua. A seguir, erguendo o olhar para o céu, suspirou. E disse-lhe: *'Effata'*, isto é: *'Abre-te'*. Logo se lhe abriram os ouvidos, a língua se lhe desatou, e ele falava corretamente. Jesus recomendou-lhes que não falassem disso com ninguém: mas, quanto mais recomendava, tanto mais eles o proclamavam. Eles ficaram muito impressionados e diziam: *'Ele fez bem todas as coisas; faz os surdos ouvirem e os mudos falarem'*. (MARCOS 7: 31-37).

Na Europa, é comemorado o dia de São Nicolau, dia 06 de dezembro, considerado o Patrono das crianças com “perturbações do desenvolvimento” (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p. 16), e que também acolhia as pessoas com deficiência que eram abandonadas.

Ainda nessa época, Idade Média, mais precisamente no mundo ocidental, na economia ainda destacava a pecuária, o artesanato e a agricultura, no entanto, houve mudança na organização político-administrativa, com destaque para o surgimento do clero, em decorrência

²⁰ Referem-se às pessoas surdas, cegas, deficientes mentais, deficientes físicos, órfãos, doentes, idosos, dentre outros (ARANHA, 2005).

do cristianismo e fortalecimento da Igreja Católica (ARANHA, 2005). O clero assumiu o poder social, político e econômico, utilizando-se da religião, pois excomungava quem os contrariasse, em nome de Deus; e do monopólio do conhecimento produzido, permitindo-lhe trocar de posição com a nobreza, que perdeu suas ações para o clero, que se torna a minoria dominante (ARANHA, 2005). E o restante, o povo, continuava trabalhando, produzindo, servindo, enriquecendo o clero e a nobreza, sem nenhuma participação na organização político-administrativa da sociedade (ARANHA, 2005).

Na época, a Igreja e os conventos prestavam caridade às pessoas com deficiência intelectual quando a deficiência era acentuada, do contrário, sobreviviam na família. Porém, ainda, era comum expô-las como palhaços em apresentações circenses, abandoná-las e deixá-las morrer de fome (RODRIGUES; MARANHE, 2010). Podemos, então, notar os vestígios de um atendimento de caráter caridoso e assistencialista, que perdurou por muitos séculos, advindo, primeiramente, da instituição igreja.

No entanto a história nos traz que foi no século XIII que surgiu a primeira instituição que iniciou o atendimento de forma sistemática e contínua para as pessoas com deficiência, localizada na Bélgica (RODRIGUES; MARANHE, 2010). Porém esses autores relataram que esse atendimento era para os filhos “deficientes” de nobres da época (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p. 17). Aqui, Aranha (2005) foi mais específica quando abordou que as instituições que surgiram nessa época eram para abrigar os “deficientes mentais” (ARANHA, 2005, p. 9).

No século XIV, no ano de 1325, surgiu a primeira legislação referente aos cuidados com a sobrevivência e com os bens dos deficientes mentais, na qual aparece uma distinção entre deficiência mental e doença mental, sendo que a primeira era considerada uma condição permanente; e a segunda referia-se a alterações psiquiátricas transitórias. Desse modo, o doente mental tinha direito aos cuidados sem perder os seus bens, porém, aqueles que tinham a deficiência mental perdiam o controle sobre os seus bens (PESSOTTI, 1984, RODRIGUES; MARANHE, 2010).

Segundo Aranha (2005), a educação, ainda nessa época, assumia duas vertentes, uma de natureza religiosa, de acordo com os interesses do clero; a outra que correspondia a objetivos específicos, que variava de acordo com os interesses da sociedade local, desde preparação para a guerra até a educação para as artes, mas nada especificando a educação das pessoas com NE. Nesse contexto, com todo o poder que a Igreja Católica conquistou, e, em decorrência disso, generalizou abusos e atitudes incoerentes com o seu discurso religioso, conseqüentemente,

ocorreram dois eventos tensos, e de muita gravidade, como a Inquisição Católica e a Reforma Protestante (ARANHA, 2005).

Com a perseguição que a Igreja instalou aos suspeitos de heresia, as pessoas com deficiência, principalmente, as que tinham deficiência mental ficaram ameaçadas, e foram também perseguidas, torturadas e exterminadas (PESSOTTI, 1984; ARANHA, 2005; RODRIGUES; MARANHE, 2010). Desse modo, Aranha (2005) refletiu sobre as diferentes concepções, até aqui explanadas, da deficiência e de outras condições do ser humano, ou seja, da diversidade humana. Na Antiguidade, consideradas pessoas subumanas. E no período medieval, concebidas numa visão metafísica, às vezes compreendendo sua diferença como castigo de Deus; às vezes como expiação de alguma culpa; às vezes como demônios que devem ser sacrificados (PESSOTTI, 1984; ARANHA, 2005).

Contudo retomando aos escritos de Ariés (1981), inferimos que foi por meio da Igreja e dos moralistas, bem como dos educadores da época, que as famílias começaram a desenvolver o sentimento de afetividade pelas suas crianças, no sentido de cuidar da higiene, da saúde e da educação. Isso colaborou para a instalação, paulatinamente, de instituições com objetivos assistenciais, de amparo e proteção às pessoas desfavorecidas, abandonadas, dentre elas as pessoas com NE; ao mesmo tempo em que se expandiam as instituições voltadas para a escolarização das crianças normais (MOUKARZEL, 2003).

Assim, tanto a Igreja como a nobreza tiveram papéis controversos na relação com as pessoas com NE, pois de um lado a Igreja e os nobres contribuíram para uma representação social e cultural negativa das pessoas com NE, causando-lhes perseguição, abandono, mortes; não obstante isso, protagonizaram a instalação de hospícios e albergues (representando atitudes de atenção e caridade) para o acolhimento das pessoas com NE e outras marginalizadas, apesar de esconder por detrás dessas atitudes a ideia de que essas pessoas representavam ameaça à sociedade (SILVA, 2009).

Ainda, atualmente, percebemos algumas influências advindas de representações religiosas sobre a pessoa com NE. Existe a crença que algumas dessas condições podem estar relacionadas com algum karma ou com alguma forma de expiação para evolução espiritual (KARDEC, 2009a; 2009b; FRANÇA, 2014). Porém não encontramos nessas crenças justificativas para o abandono e descrença das diferentes condições do ser humano. A literatura nos traz que o predomínio das representações religiosas se deu até o fim da Idade Média, uma vez que ao iniciar, por volta do século XVI, o período de racionalização do mundo, o campo da medicina foi o que passou a predominar quanto às representações sociais, culturais e políticas sobre a pessoa com NE.

Podemos deduzir que toda a história das pessoas com NE até a Idade Média é marcada pelo Paradigma da exclusão (SASSAKI, 1997), pois predominou a exclusão de todos os tipos de serviços e atendimentos, até educacional. Apesar de alguns relatos isolados de aceitação e adoração ao diferente, ou abrigo e caridade, a exclusão, a discriminação, o preconceito e o extermínio eram as práticas naturais (CORRÊA, 2010).

Por volta do século XVI, Idade Moderna, período marcado pelo Iluminismo, pelo desenvolvimento científico e racional (FRANÇA, 2014), inicia-se a visão orgânica da deficiência, agora, compreendida como desastre da natureza e tratada por meio de alquimia, magia e astrologia, conforme os métodos da incipiente prática médica daquela época (ARANHA, 2001).

No século XVII, houve mudanças na estrutura social, política e econômica que fez ressurgir uma nova sociedade, e novas concepções filosóficas para interpretação da realidade. Surge a burguesia. São destruídas as monarquias e a hegemonia religiosa. Surge o capitalismo mercantil, uma nova forma de produção e uma nova divisão social do trabalho, de um lado os donos dos meios de produção; do outro lado, os operários que vendem sua força de trabalho (ARANHA, 2001; 2005).

Ainda, Aranha (2001; 2005) frisou que, nesse período, nasceu a ideia de que os indivíduos não são iguais em sua essência e que se deveria respeitar as diferenças, porém, isso serviu para legitimar a desigualdade social, a dominação do capital e dos privilégios. A educação passou a ser ofertada também pelo Estado, entretanto, com objetivos de formação de mão de obra (ARANHA, 2001; 2005).

O período entre a Idade Moderna e o início da Contemporaneidade foi marcado também pela “mendicidade” na Europa (SILVA, 2009, p. 136). Os deficientes mentais viviam em orfanatos e prisões, e quando eram hospitalizados, amontoavam-se em leitos precários e serviam de espetáculos para quem apreciasse (SILVA, 2009). Também nesse período, mais precisamente a partir do século XVIII, França (2014, p. 6) alude que o “tratamento médico da deficiência” é marcado pela “reclusão social” e “experimentação”, que dá início ao Paradigma da Institucionalização da deficiência, fundamentando a relação entre as pessoas com NE e a sociedade.

Não obstante a presença ainda marcante da discriminação e do preconceito, o processo histórico da relação da sociedade com as pessoas com NE, desde a Idade Moderna até o século XX, foi se reconfigurando a partir de iniciativas de “Institucionalização Total”²¹ de “tratamento

²¹ Aranha (2001) descreve “Institucionalização total” a partir dos estudos da análise de Goffman (1962) em seu livro ‘Asylums’ (em português ‘Manicômios, Prisões e Conventos’) como práticas de confinamento das pessoas

médico” e de “busca de estratégias de ensino” (ARANHA, 2001, p. 7). Foi um período de avanços no campo da Medicina, para a compreensão das deficiências e outras NE, e no campo da Pedagogia, quanto aos métodos e formas de escolarização das pessoas com NE, por meio de iniciativas isoladas de estudiosos que reconheciam as singularidades dessas pessoas, seus direitos e potencialidades (CORRÊA, 2010).

No QUADRO 2, citamos algumas personalidades dentre teóricos, médicos, filósofos, pedagogos e outros estudiosos que realizaram algum tipo de contribuição nas áreas médica e pedagógica, em relação às pessoas com NE, nesse período histórico (PESSOTTI, 1984; ARANHA, 2001; CORRÊA, 2010; RODRIGUES; MARANHE, 2010; SIMÕES, 2019).

QUADRO 2 - Personalidades e suas contribuições médica e pedagógica

(continua)

Personalidade	Contribuição	Época/Século
Paracelso (1493-1541) Médico e alquimista	Em sua obra ‘Sobre as doenças que privam os homens da razão’ (1526), reconhece que a deficiência deve receber um tratamento médico. Acreditava que a deficiência mental era uma fatalidade hereditária ou congênita, e que o deficiente intelectual não poderia ser educado ou recuperado.	XVI
Jerônimo Cardano (1501-1576) Filósofo, médico e matemático.	Compartilhava das ideias de Paracelso, porém, vislumbrava a dimensão pedagógica quanto à instrução da pessoa com deficiência.	XVI
Padre Vicente de Paulo (1581-1660)	Fundou instituições na França para pessoas marginalizadas e deficientes. Como repercussão do seu trabalho criou-se as organizações ‘Irmãs de Caridade e São Vicente de Paulo’.	XVII
Thomas Willis (1621-1675)	Escreveu ‘Celebri Anatome’ (1664), instituindo a visão organicista da deficiência mental, consequência de alterações na estrutura do cérebro.	XVII
John Locke (1632-1704) Filósofo inglês, médico e ensaísta.	Autor da obra ‘Essay’ (1690), trouxe a ideia de que o recém-nascido e o idiota são como tabula rasa, ou seja, a mente deles é como página em branco, que precisa ser preenchida por meio de experiências, como ‘programas sistemáticos de educação’. Surgindo assim, a Teoria do Conhecimento e Aprendizagem de Locke.	XVII
Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) Filósofo suíço	Seu pensamento educacional foi influenciado pela Teoria do Conhecimento e Aprendizagem de Locke. Defendia que a vontade individual não deveria ser prisioneira da vontade coletiva.	XVIII
Estevan Bonnot de Condilac (1715-1780) Considerado o maior filósofo do Iluminismo francês.	Autor da obra ‘Le Traité des Sensations’. Também influenciado por John Locke, somando às ideias deste uma fundamentação psicológica, possibilitando, então, supor como se dão os eventuais atrasos no desenvolvimento.	XVIII

com deficiência em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, situadas em locais distantes de suas famílias e do restante da sociedade. Práticas essas justificadas como meio de dar-lhes educação, proteção e tratamento.

QUADRO 3 - Personalidades e suas contribuições médica e pedagógica**(continuação)**

Personalidade	Contribuição	Época/Século
Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) Médico e cirurgião reeducador de surdos.	Também foi influenciado pelas ideias de John Locke. Autor de vários trabalhos sobre gagueira, educação oral e audição. Fundador da otorrinolaringologia. Considerado o criador de uma educação especial para deficientes intelectuais. Criou o primeiro programa sistemático de Educação Especial. Itard concluiu, a partir dos seus experimentos científicos com uma criança selvagem chamada Victor, na sua tentativa de educá-lo, que fatores ambientais e culturais influenciam no desenvolvimento da inteligência humana.	XVIII XIX
Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1820) Educador suíço	Fundador de colégios para crianças carentes. Seus conhecimentos pedagógicos receberam influências de John Locke. Reconhecia a importância da educação escolar, como meio de formação moral, política e religiosa. Era adepto à educação pública. Compreendia que a educação é um direito absoluto pertencente a todas as crianças, incluindo as crianças pobres. O ensino escolar para Pestalozzi deveria propiciar o conhecimento, o desenvolvimento de habilidades manuais e o desenvolvimento de atitudes e valores morais.	XVIII XIX
Augusto Frederico Froebel (1782-1852) Educando de Pestalozzi	Criou um sistema de educação especial para a primeira infância, também aplicável a crianças deficientes intelectuais. Elaborou um sistema de Educação Especial pautado na experiência com materiais e jogos específicos, trazendo um aspecto lúdico e concreto para o processo educacional.	XVIII
Charles Michel Eppée (1712-1789) Abade	Considerado o fundador da primeira instituição especializada para os surdos (Paris, 1770). Inventou o ‘método de sinais’. Autor da obra ‘A verdadeira maneira de instruir surdos e cegos’ (1776).	XVIII
Thomas Braidwood (1715-1806) inglês	Influenciado pelo abade Eppée, criou em seu país um instituto para surdos.	XVIII
Samuel Hernecke (1729-1790) alemão	Também sob influência do abade Eppée, criou instituto para surdos em seu país. Criou o ‘método oral’ para os surdos lerem e falarem a partir dos movimentos dos lábios.	XVIII
Valentin Hauy (1745-1822) Pai e apóstolo dos cegos	Foi o fundador do Instituto Nacional de Jovens Cegos, em Paris (1784). Utilizava letras em alto-relevo para o ensino de cegos.	XVIII
François-Emmanuel Fodéré (1764-1835)	Autor da obra ‘Tratado do bócio e do cretinismo’ (1771), no qual apresenta que o bócio é o primeiro grau de degenerescência humana e o cretinismo é a sua última expressão, sendo a mais incapacitante. Fodéré apresenta uma concepção fatalista quanto à ideia de hereditariedade da deficiência, aqui especificamente a deficiência intelectual, uma consequência da doença conhecida como cretinismo, que gera uma degradação intelectual, podendo levar a vários graus de deficiência intelectual, compreendendo-a como irrecuperável.	XVIII XIX
Philippe Pinel (1745-1826)	Escreveu o ‘Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental ou a mania’ (1801). Seguidor do fatalismo de Fodéré, segue Pinel, com a ideia de que a deficiência intelectual ocorre de uma degeneração no nível do sistema nervoso central, apresentando vários graus de comprometimento, caracterizando-a como hereditária também.	XVIII XIX

QUADRO 4 - Personalidades e suas contribuições médica e pedagógica

(conclusão)

Personalidade	Contribuição	Época/Século
Jean-Étienne Esquirol (1772-1840) Médico ortofrenista	Faz a distinção entre “loucura” e “idiotia” (SIMÕES, 2019, p. 188) ou entre “deficiência mental” e “doença mental” (SOUZA, 2007, p. 27). Seguindo a perspectiva fatalista de Fodéré e Pinel, Esquirol aponta que a deficiência intelectual não é doença e sim consequência de carências infantis ou acidentes pré ou perinatais, que não permitiram que as faculdades intelectuais se manifestassem ou que seu desenvolvimento se desse de forma satisfatória, impedindo o seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e, por conseguinte, a sua escolarização. A partir dessa concepção, a deficiência intelectual passa a ser avaliada pelo rendimento educacional, centralizando a figura do pedagogo.	XVIII XIX
Belhomme	Discípulo de Esquirol. Autor da obra ‘L’Essay’ (1824), que configura o reconhecimento da ciência para a educação dos deficientes intelectuais. Realiza a classificação em graus da deficiência intelectual, abrindo possibilidades para educação dessas pessoas, conforme o grau de comprometimento da deficiência. A partir desse feito surgiram várias instituições, métodos e recursos para a educação dos deficientes intelectuais.	XIX
Edouard Séguin (1812-1880) Médico fisiologista e com formação pedagógica	Considerado primeiro especialista em deficiência intelectual e ensino para essas pessoas. Discípulo de Itard. Reconheceu a importância do treino sensório-motor para o desenvolvimento dos deficientes intelectuais. Sistematizou uma metodologia do ensino especial por meio da obra ‘Traitment moral’ (1846), em Londres. Indicou causas orgânicas, hereditárias ou não, ambientais e psicológicas como específicas da deficiência intelectual.	XIX
Johann Jakob Guggenbühl (1816-1863) Médico suíço.	Um dos precursores na criação de instituições para cuidado e tratamento médico-educacional para pessoas com deficiência intelectual, em Abendber, Suíça. Tinha como objetivo auxiliar a educação dessas pessoas e ajudá-los a alcançar a autonomia e a independência.	XIX
Alfred Binet (1857-1911) Pedagogo e psicólogo francês	Binet junto a Theodore Simon criaram a escala métrica de inteligência. Essa escala foi utilizada para auxiliar o diagnóstico psicológico da deficiência, a partir do interesse de Binet, que a partir do legado que Séguin deixou, de que há uma continuidade de graus de inteligência, quis demonstrar por comparação o desenvolvimento normal e atrasado, medindo o desenvolvimento da inteligência das crianças, conforme sua idade cronológica, permitindo fazer uma projeção de idade mental. Isso foi o ponto de partida para outros testes, a exemplo do teste Quociente intelectual.	XIX XX
Langdon Down (1828-1896) Médico britânico	Autor da obra ‘Observations on ethnic classification of idiots’ (1866), em Londres. Nessa obra Down descreve a <i>Síndrome de Down</i> , apontando suas características para facilitar a identificação dessa síndrome.	XIX
Maria Montessori (1870-1956) Médica italiana	Aprimorou os métodos de Itard e Séguin e criou um programa de treinamento para crianças com deficiência intelectual nos internatos de Roma. Autora da obra ‘Pedagogia Científica’. Cria um método para estimular o raciocínio das crianças a partir de materiais didáticos, desenvolvidos por ela, que proporcionam experiências a partir do concreto rumo ao abstrato.	XIX XX

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

Embora diante desses avanços no campo pedagógico e educacional, no sentido de reconhecer que as pessoas com NE, apesar de apresentarem condições que as diferenciam do que era considerado normal, são passíveis de serem educáveis, ainda persistia uma visão médica que apontava e insistia na hereditariedade dessas condições, alarmando para um perigo social (RODRIGUES; MARANHE, 2010). Tal visão culminou na ordem de esterilização, advindas dos governos, para controle demográfico, como medida preventiva dessa propagação (RODRIGUES; MARANHE, 2010).

Desde o início dessa análise histórica, notamos que as formas de relacionar, conviver e atender às pessoas que apresentavam características atípicas e/ou diferentes, eram pautadas na negação dessa condição de seres humanos. Entretanto a partir do momento em que reconheceram que eram seres humanos dotados de alma, abriram espaços para os estudiosos da época questionarem e virem a estudá-las, surgindo o interesse então de corrigi-las, utilizando-se de intervenções médicas, porém, prevendo a estagnação do nascimento de novos seres humanos dotados dessa condição, por isso a esterilização.

Ainda, surgiram outros investigadores, com destaque àqueles da mente, que apontaram a possibilidade de haver meios de estimular as capacidades e possibilidades dessas pessoas, por meio da educação, bem como de promover autonomia e a independência delas.

Dessa visão histórica a partir do cenário mundial, contextualizamos na próxima seção as diversas fases da educação das pessoas com NE no Brasil.

2.2.2 No Brasil

O processo de construção da educação das pessoas com NE é marcado por vários acontecimentos nos diferentes contextos em que se deu o desenvolvimento do Brasil, enquanto colônia, império e república. Nesta seção, atentamos para algumas ações, advindas da sociedade civil e dos governos, que demarcam os períodos de exclusão, segregação, integração e inclusão, os quais definiram e definem as características do atendimento educacional das pessoas com NE.

No Brasil, as formas de relacionamento e atendimento às pessoas com NE não se diferem daquelas do restante do mundo. Inicialmente, foram pautadas, na maior parte, em atitudes de abandono, extermínio, exclusão; segregação, assistencialismo, caridade; atendimento educacional de caráter, exclusivamente, médico e, atualmente, centrado num caráter mais pedagógico, psicológico e social. A partir de modelos europeus e norte-americanos

(MANTOAN, 2011; MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012), a construção da educação das pessoas com NE foi acontecendo no Brasil, refletindo as bases materiais e culturais da organização social brasileira (JANNUZZI, 2012).

Inferimos que a educação das pessoas com NE no país é um processo que se deu a partir de iniciativas governamentais e da sociedade civil (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012). E destacamos que o desenvolvimento da educação das pessoas com NE não se diferiu muito do modo como se deu a educação popular brasileira, que se desenvolveu a partir da gana de uma sociedade dominante, que via a educação como meio de disseminar ideologias e produzir mão de obra para o progresso da nação (JANNUZZI, 2012).

Inicialmente, por volta do século XVI, era comum atitudes de abandono das pessoas com NE que, muitas vezes, as levavam à morte (JANNUZZI, 2012). Nos vários contextos históricos, em que se analisam as relações entre a sociedade brasileira e as pessoas com NE, percebemos que eram comuns comportamentos que revelavam uma desconsideração das diferentes condições do ser humano, que os afastavam do padrão de normalidade, o qual era conveniente aos interesses e valores da sociedade. E, quando houve indícios de aceitação dessas variadas condições, as condutas foram de confinamento, segregação ou de um atendimento educacional dissimulado para atender aos objetivos econômicos do Estado e as vontades particulares das famílias (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

O período colonial do Brasil é marcado por um descaso com a educação das pessoas com NE. As tentativas de institucionalizar a educação dessas pessoas se deram no fim do século XVIII e início do século XX, principalmente, após o Brasil virar uma república e começar o seu desenvolvimento econômico e social (JANNUZZI, 2012).

A educação popular ia se desenvolvendo precariamente, e a educação das pessoas com NE também, apesar da primeira Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, garantir a instrução primária e gratuita a todos, tido como direito civil e político do cidadão brasileiro (JANNUZZI, 2012; BRASIL, 1824). Porém segundo essa Lei Maior, o incapacitado físico ou moral tinha o seu direito político suspenso (BRASIL, 1824).

Segundo Jannuzzi (2012), havia algum tipo de atendimento às pessoas com NE, mas de caráter caridoso e assistencialista. Há destaque para a casa 'Irmandade de Santa Ana', em Vila Rica, em 1730, que atendia os desvalidos, os expostos, os órfãos e as crianças abandonadas. Desse modo, compreende que as 'Santas Casas de Misericórdia', herança de Portugal, mantinham esse papel de cuidar dos pobres e doentes, assim como das pessoas com NE. Essas instituições surgiram no Brasil desde o século XVI, porém, foi a partir da construção do hospital, com início em 1717, e, principalmente, a partir do século XIX, que se espalharam pelo

país, e intensificaram os atendimentos a essas pessoas, apesar de não constar em documentos como essas práticas eram realizadas (JANNUZZI, 2012).

As Santas Casas buscavam garantir aos meninos a oportunidade de trabalho, havendo assim, a suposição de que até mesmo aqueles com anomalias não acentuadas eram contemplados. No que diz respeito à educação, parece que com a chegada das irmãs religiosas, como irmãs de caridade de São Vicente de Paula, religiosas de Doroteia dentre outras, as pessoas com NE recebiam alguma educação (JANNUZZI, 2012). Havia do Estado atitudes de discriminação, condenação e exclusão legal com algumas pessoas com NE, porém, havia uma certa sensibilização e certos cuidados advindos por intermédio das Santas Casas de Misericórdia, caracterizando a assistência social e os cuidados com a saúde dessas pessoas.

Quanto às tentativas de institucionalizar a educação das pessoas com NE, que aconteceram entre o século XVIII, ainda no período imperial e no século XX, Jannuzzi (2012) relatou que somente alguma minoria de cegos e surdos foram atendidos por instituições escolares especializadas, respectivamente o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), por meio do decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891; e o Instituto dos Surdos-Mudos, criado pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, com modificação do nome para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM), atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), conforme a Lei nº 3.198 de 6 de julho de 1957 (JANNUZZI, 2012). Enquanto as pessoas com deficiência intelectual tiveram um atendimento de cunho mais médico, com indícios de atendimento em algumas escolas de ensino regular no fim do século XIX, englobando também as pessoas com deficiência física e visual (JANNUZZI, 2012).

É importante realçar que as pessoas que apresentavam anomalias graves, como os alienados, loucos, eram considerados como delinquentes e postos, a maior parte deles, em cadeias. Houve um hospício em São Paulo, no ano de 1893, superlotado e sem condições de higiene (JANNUZZI, 2012). Muitas crianças também eram colocadas em instituições junto com os adultos considerados loucos, despertando em algumas figuras médicas a necessidade de dar um cuidado especial a essas crianças, surgindo, então, a criação de instituições escolares anexas a hospitais psiquiátricos, como o Pavilhão Bourneville (JANNUZZI, 2012).

Nesse contexto histórico, o atendimento voltado para as pessoas com NE foi pautado no paradigma da institucionalização, revelando atos de confinamento e segregação das pessoas com NE. Contudo Jannuzzi (2012) indicou a existência, nesse período, de alguns sinais prévios referentes ao paradigma da integração, quando se inicia as práticas educativas e sociais, visando algum convívio social.

Percebo que esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, mantêm a segregação social, mas não apenas isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico [...] já era a percepção da importância da educação [...] em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social [...] formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir etc. [...] vai se estabelecendo na educação do deficiente: segregação *versus* integração na prática social mais ampla. (JANNUZZI, 2012, p. 33).

Nos anos de 1930 e 1970, houve crescente engajamento da sociedade civil para ajudar as pessoas com NE. Não obstante essa caridade ainda estivesse centrada nas diferenças, considerando-as destoantes da normalidade e incapacitantes, estava se reconhecendo a necessidade de lhes oportunizar algum conhecimento sistematizado, para que desenvolvesse alguma habilidade mínima para o trabalho, de modo que pudessem ganhar certa autonomia para proverem sua subsistência e conviverem em sociedade (JANNUZZI, 2012). As pessoas com NE também começaram a se organizar para irem em busca do seu bem-estar, a exemplo do Conselho Brasileiro para o bem-estar dos cegos, em 1954 (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Houve o surgimento da Sociedade Pestalozzi, em 1934, e da Associação de Pais e Amigos dos excepcionais, em 1954, considerada precursora da educação especial no Brasil, com ênfase à saúde e à educação (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012). O atendimento educacional voltado para as pessoas com NE foi ficando mais específico, destacando como modalidades de atendimento: as classes hospitalares públicas; as clínicas de reabilitação; clínicas de tratamento psicopedagógico, com bastante influência da psicologia, algumas filantrópicas e outras pagas, sendo que estas representavam a maioria. Umas com mais enfoque nos aspectos educacionais; outras menos, concentrando-se mais no tratamento médico. No decorrer do século XX, houve um aumento significativo de instituições com esses perfis de atendimento, caracterizando um período ainda de segregação (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Utilizavam-se, nessa época, várias expressões para se referir ao atendimento educacional das pessoas com NE, dentre essas: a Pedagogia de Anormais; a Pedagogia Teratológica; a Pedagogia Curativa ou Terapêutica; a Pedagogia da Assistência Social; e a Pedagogia Emendativa (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Como avanço no campo legislativo em relação à educação dessas pessoas, o destaque é para a LDB, Lei nº 4.024/1961, que demarca a peculiaridade dessa educação e posiciona oficialmente o ensino para essas pessoas, chamando-a de “educação de excepcionais” (BRASIL, 1961, s.p.), tendo como preferência a rede regular (BRASIL, 1961; MANTOAN,

2011; JANNUZZI, 2012). Mais tarde, a LDB, Lei nº 5.692/1971, registra que as pessoas com NE devem receber tratamento especial, dando assim os primeiros passos para a geração do novo termo educação especial, que se constituirá em um novo campo educacional de estudo e de políticas públicas (BRASIL, 1971; JANNUZZI, 2012).

A partir da década de 70 do século XX, iniciaram-se as tentativas de institucionalizar a educação das pessoas com NE no sistema regular de ensino, marcando o período histórico oficial da inserção dos princípios do paradigma da integração no Brasil (GLAT; FERNANDES, 2005; MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012). Seguindo a filosofia da integração e normalização, no sentido de que as pessoas com NE têm o direito de usufruir da educação regular com as demais ditas normais, tentam desconstruir o modelo educacional segregativo, representado pelas escolas especiais paralelas à educação regular (GLAT; FERNANDES, 2005).

Nesse período, as ações governamentais, apontadas como indicativas da atenção de caráter oficial à educação das pessoas com NE, se materializaram nas campanhas de educação do surdo, cego e deficiente mental sob criação do governo; e no campo político foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O CENESP passou por algumas modificações até se transformar em Secretaria de Educação Especial (SEESP)²²²³, órgão específico que consubstanciou as ações governamentais para essa área educacional, considerado um marco na educação das pessoas com NE (MANTOAN, 2011; MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Pela primeira vez cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para a definição de metas governamentais específicas para ela, oficializando, parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes mais, às vezes menos integrados à educação regular, dependendo, em parte da percepção da família, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, militantes dessa educação e da própria comunidade. (JANNUZZI, 2012, p. 117).

O ano de 1980 foi significativo para a participação das pessoas com NE nas questões administrativas e políticas do Brasil. Instigados pelo movimento referente ao Ano Internacional

²² Houve várias transformações na estrutura organizacional do MEC, de cunho político e administrativo. Atualmente essa estrutura é regida pelo Decreto nº 10.195 (BRASIL, 2019c). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10195.htm>. Acesso em: 14 maio. 2021.

²³ Ver estrutura organizacional do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/estrutura-organizacional>>. Acesso em: 14 maio. 2021.

das Pessoas Deficientes promovido pela ONU, realizaram reivindicações quanto ao direito de oportunidades iguais²⁴ em todas as esferas de serviços sociais, inclusive na educação regular (BRASIL, 1981; SASSAKI, 1997; 2007; JANNUZZI, 2012). Nesse clima, conjugado ao movimento de redemocratização do país e às recomendações da ONU adotadas pelo Brasil, foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1985. Também foi publicada a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre a CORDE, dando o apoio às pessoas com deficiência, e estabelecendo normas gerais para lhes assegurar o pleno exercício dos direitos individuais, sociais e sua efetiva integração social (BRASIL, 1989; 1999; ROCHA, Marcelo, 2016). Mais tarde, essa lei é regulamentada pelo Decreto Federal nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), como podemos ver no QUADRO 3.

Tanto o CENESP ligado ao Ministério da Educação (MEC), quanto a CORDE atrelada ao Ministério da Justiça, ambos criados para promover a integração social das pessoas com NE, não lograram êxito nessa missão, pois era crescente o atendimento dessas pessoas em instituições de educação especial, de forma paralela, ao atendimento em instituições de ensino regular. Assim, fica demonstrado que sob os princípios da integração, o sistema educacional não conseguia promover a inclusão das pessoas com NE nas escolas regulares (MAZZOTTA, 2011). Assim, esclarece Mazzotta (2011):

A análise dos instrumentos legais e normativos, além dos planos educacionais e documentos oficiais, especificamente voltados para os portadores de deficiência e a educação especial, possibilitou constatar a manutenção das principais posições filosóficas desta área no Brasil, refletindo a viscosidade do apego ao passado mesmo na busca de novos caminhos. (MAZZOTTA, 2011, p. 144).

A constituição Federal de 1988 sinaliza uma mudança na concepção de atendimento educacional às pessoas com NE, ao prever o atendimento educacional especializado (AEE) para essas pessoas, preferencialmente na rede regular de ensino, bem como outros direitos sociais, como o trabalho, assistência social e saúde. Logo, a década de 90 representa o período histórico em que se iniciam mudanças sob a perspectiva da educação inclusiva, em que o Brasil recepcionou as recomendações proferidas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, criando, a partir dessas recomendações, o Plano Decenal de Educação para

²⁴ Na introdução desta dissertação fiz referência à Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD) em 1981, instituída pelo Decreto nº 84.919/1980, que buscou desenvolver ações e projetos em conformidade com os objetivos estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, no sentido de reconhecer o direito de oportunidades iguais para todo ser humano, reconhecendo suas diferenças individuais (BRASIL, 1981).

Todos, em 1993 (BRASIL, 1993; SASSAKI, 1997; GLAT; FERNANDES, 2005; MANTOAN, 2005; 2011; 2015).

A LDB, Lei 9.394/1996, reconhece a educação especial como modalidade de ensino no contexto da educação geral (BRASIL, 1996; JANNUZZI, 2012). Sua publicação, bem como a adoção das recomendações da Declaração Mundial de educação para todos e da Declaração de Salamanca, conduziram para a adoção oficial, por meio da PNEEPEI, dos princípios da educação inclusiva como paradigma oficial para educação especial. Assim, a educação especial passa a ser conduzida sob a perspectiva da educação inclusiva, onde é entendida como complemento e não substitutiva à escolarização na rede regular de ensino e nas turmas comuns (BRASIL, 2008a; MANTOAN, 2015; CORREIA; BAPTISTA, 2018).

O processo de democratização do acesso à educação pública brasileira se intensifica com a promulgação da Constituição Federal de 1988, é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, no caso específico das pessoas com deficiência, se materializa por meio de diretrizes e de investimentos públicos definidos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 717).

O século XX representou um avanço na história da educação das pessoas com NE, em relação à institucionalização dessa educação na rede regular de ensino e, consideravelmente, a partir do século XXI esse avanço foi ainda maior. Destaca-se a ‘Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência’, fundamentada na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo que foi ratificado pelo Brasil (ROCHA, Marcelo, 2016). Nessa lei, dentre tantos avanços sociais, a educação tem capítulo exclusivo (art. 27, *caput*), que dispõe sobre a garantia da educação como direito dessas pessoas, “[...] 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.” (BRASIL, 2015a, s.p.).

Nos QUADROS 3 e 4, expomos algumas legislações, decretos e normas considerados marcos legais, que trouxeram contribuições para as pessoas com NE nesse processo de mudança de paradigmas, buscando, paulatinamente, consolidar a educação inclusiva.

QUADRO 5 - Marcos legais internacionais que influenciaram positivamente os avanços na educação das pessoas com NE no Brasil.

Declaração/normas etc.	Contribuição	Ano
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Lançou-se as sementes para uma educação mais inclusiva, a partir da defesa da educação como direito de todas as pessoas, como meio de promover uma formação humana e profissional (ONU, 1948).	1948
Ano Internacional das Pessoas Deficientes (Programa de Ação Mundial relativo às Pessoas com Deficiência)	Representam ações que realçaram o direito das pessoas com NE às mesmas oportunidades do restante da sociedade, o direito a usufruir das melhorias das condições de vida como resultado do desenvolvimento econômico e social (ONU, 1982).	1981
Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Reconhece a necessidade de universalização da educação, da promoção da equidade, da atenção à aprendizagem, da adequação do ambiente escolar para garantir igualdade de acesso e aprendizagem a todas as pessoas, dando atenção às suas NE (UNICEF, 1990).	1990
Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência	Compreende a realização da igualdade de oportunidades como um processo em que o acesso ao meio físico; o acesso à informação e à comunicação; a educação; o emprego; a garantia de rendimentos e segurança social, assim como tantos outros direitos devem ser postos à disposição das pessoas com NE (ONU, 1993).	1993
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais)	Reconhece que não é o estudante que deve promover mudanças em si para adaptar-se à escola, mas sim é a escola que deve modificar-se e adaptar-se às especificidades de cada estudante, considerando e respeitando as diferenças e a dignidade de cada um (UNESCO, 1994).	1994
Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência	Reafirma os direitos humanos e liberdades fundamentais dessas pessoas, determinando que todos os Estados membros da ONU devem tomar as medidas de cunho legislativo, social, educacional, trabalhistas e outras, necessárias para eliminar toda e qualquer forma de discriminação contra as pessoas com deficiência, proporcionando sua inclusão na sociedade (BRASIL, 2001c).	1999 O Brasil adotou todo o texto dessa Convenção, promulgando-a pelo Decreto Federal nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.
Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência	Adota como uns dos seus princípios a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade dessas pessoas; o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; a acessibilidade; a igualdade de oportunidades etc. (BRASIL, 2009a).	2007 Essa convenção também foi adotada e promulgada pelo Brasil por meio do Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

QUADRO 6 - Marcos legais nacionais

(continua)

Constituição, leis, decretos etc.	Contribuições	Ano
Constituição Federal de 1988	A Lei Maior do nosso país está pautada nos princípios da dignidade humana, da cidadania e dos valores sociais do trabalho. Assegura a educação como direito de todas as pessoas e dever do Estado e da família. Prevê igualdade de condições para o acesso e permanência na escola regular, com garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida e atendimento educacional especializado na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).	1988
Estatuto da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990)	O destaque aqui é para a responsabilidade dos pais ou responsáveis por matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. A Lei nº 13. 257/2016 acrescenta que os direitos expostos nesse estatuto devem ser garantidos a todos e todas as crianças e adolescentes, não permitindo nenhuma discriminação "de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem." (BRASIL, 1990a; 2016 s.p.).	1990
LDB (Lei nº 9.394/1996)	Garante o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino. Assegura "educação especial para o trabalho, visando a 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, s.p.).	1996
Decreto Federal nº 3.298/1999	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Prevê quanto à equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência, que os órgãos e entidades da Administração Pública Federal prestarão os serviços de formação profissional e qualificação para o trabalho; escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários dentre outros serviços. Esse decreto regulamenta a Lei no 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências (BRASIL, 1999).	1999
Lei nº 10.098/2000 e os Decretos nº 5.296/2004, Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta.	Estabelece normas gerais e critérios básicos para promover acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, de modo a acabar com barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, em construções e reformas de edifícios, nos meios de transporte, de comunicação e sinalização para garantir o direito de acesso a vários serviços, dentre eles a educação (BRASIL, 2000a; 2004b; 2005).	2000
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Institui diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Amplia o conceito de necessidades educacionais para além daquelas que apresentam uma causa orgânica; e realça a necessidade de as instituições de educação profissional estarem em consonância com os princípios da educação inclusiva (BRASIL, 2001a).	2001

QUADRO 4 - Marcos legais nacionais

(continuação)

Constituição, leis, decretos etc.	Contribuições	Ano
Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta.	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e os outros recursos de expressão que são associados à Libras, estabelecendo-a como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio superior. Assegura que as Instituições Federais de Ensino devem “garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.” (BRASIL, 2005, s.p.).	2002
Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI).	Confirma a adoção pelo Brasil das recomendações da Declaração de Salamanca, 1994. Há o compromisso com uma educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de forma a complementar a formação dos estudantes nas turmas comuns de ensino regular e não substituir o ensino comum. Reconhece que a definição do público da educação especial deve ser contextualizada, não se esgotando a “[...] um quadro de deficiências, transtornos, distúrbios e aptidões.” (BRASIL, 2008a, p. 15).	2008
Resolução CEB/CNE nº4/2009	Instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. É reforçada a função do AEE como meio de complementar ou suplementar a formação do estudante, utilizando-se de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias para eliminar as barreiras para sua plena participação na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009b).	2009
O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – PLANO VIVER SEM LIMITE, regulamentado pelo Decreto nº 7.612/2011.	O PLANO VIVER SEM LIMITE visa garantir um sistema educacional inclusivo. Garantir que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado. Ampliar a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional e outras diretrizes (BRASIL, 2011c).	2011
Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre o AEE para as pessoas que compõem o público da educação especial, garantindo o AEE de forma complementar e suplementar; garantindo um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, sem discriminação e pautando-se na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2011b).	2011
Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012).	É instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Reforça o direito dessas pessoas à educação e ao ensino profissionalizante (BRASIL, 2012b).	2012
o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014	Estabeleceu algumas metas a serem cumpridas como: A universalização “para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo [...]”. E a expansão da “oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2014, s.p.).	2014

QUADRO 4 - Marcos legais nacionais**(conclusão)**

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)	Denominada ‘Estatuto da Pessoa com Deficiência’, reconhece e assegura a educação como direito dessas pessoas, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, possibilitando-lhes 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. E o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015a).	2015
Lei nº 13.409/2016	Essa lei altera a Lei nº 12.711/2012, resultando no acréscimo à reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).	2016
Decreto nº 10.502/2020	Foi instituída uma nova Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida pelo Decreto Federal nº 10.502/2020. Essa nova política desloca o ponto central, que era um sistema escolar único e inclusivo para todas as pessoas defendido na política de 2008, dando aos pais ou responsáveis a possibilidade de escolha de matricular seus filhos com NE em escolas regulares ou em escolas especiais ou em escolas bilíngue, aqui no caso específico da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2020).	2020 Essa nova política está suspensa pela Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590, STF - Distrito Federal.

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

O avanço quanto à institucionalização da educação das pessoas com NE vislumbrado nos quadros anteriores, é percebido também na modalidade EPT (BRASIL, 2001b). A seguir discutiremos sobre a educação das pessoas com NE, com ênfase à EPT ofertada pelos IF.

2.3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM NE NA EPT

Nos primeiros séculos da história do Brasil, percebemos que a preparação das pessoas com NE para o trabalho seguia motivações de cunho “exclusivamente social” (RAMOS, 2014, p. 9) ou “assistencialista” (MOURA, 2007, p. 6). O objetivo era assistencial, de caridade ou de ocupação, de modo a afastá-las das ruas e das práticas de mendicância e do crime, gerando uma segurança para a sociedade, assim como acontecia com crianças abandonadas, órfãos, desvalidos e expostos (JANNUZZI, 2012; NASCIMENTO; FARIA, 2013; RAMOS, 2014; GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018).

Segundo Jannuzzi (2012), entre os séculos XIX e XX, mais precisamente até o ano de 1973, o atendimento educacional que foi sendo desenvolvido para as pessoas com NE em relação à sua inserção no trabalho tinha, inicialmente, o objetivo de lhes possibilitar adquirir

alguma autonomia. Essa autonomia era para que pudessem prover sua subsistência, conduzir sua vida e auxiliar de alguma forma a sua família. Ao mesmo tempo, o governo percebia que essa ação contribuía para diminuir os gastos públicos com instituições como hospitais, manicômios, hospícios e prisões. Ainda não se percebia uma relação direta com a preparação dessas pessoas para o trabalho, no sentido de contribuírem para o desenvolvimento econômico do país (JANNUZZI, 2012).

As oficinas protegidas existentes nos Institutos IBC e INES se referiam a preparação para o trabalho, contudo enfatizando profissões manuais, como encadernação, douração, sapataria, estofaria, colchoaria, vimaria, empalhação, vassouraria, tipografia Braille, trabalhos com agulha e artes artesanais, tendo também algumas práticas voltadas para artes musicais, como teoria musical e solfejo, afinação de piano etc. (JANNUZZI, 2012). Isso nos faz compreender que essa educação como forma de inserção no trabalho, estava vinculada a uma preparação voltada para atividades manuais, não cogitando a possibilidade dessas pessoas em adquirir uma educação científica para exercer cargos de dirigentes ou profissões mais bem conceituadas e com melhores salários (JANNUZZI, 2012). Não acreditavam que as pessoas com NE pudessem lograr êxito nos estudos de cunho científico.

Foi nessa lógica de “medida exclusivamente social” destinada aos “desvalidos da sorte e da fortuna” (RAMOS, 2014, p. 9) que se iniciou a EPT no Brasil, conforme expresso no decreto nº 7.566/1909 de Nilo Peçanha (MOURA, 2007; RAMOS, 2014). O marco inicial da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT),²⁵ representado no QUADRO 5, é, então, esse referido Decreto, que criou as ‘Escolas de Aprendizagem Artífices’ para ofertar o ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 2021b; GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018) somente para “[...] os indivíduos [...] que possuírem (*sic*)os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 anos (*sic*)no mínimo (*sic*)e de 13 anos (*sic*)no máximo (*sic*); não soffrer (*sic*)o candidato molestia (*sic*)infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio (*sic*)”²⁶ (BRASIL, 1909), denotando nenhuma atenção às NE dos indivíduos, restando à própria pessoa a sorte de se adequar a essa exigência.

²⁵ Esta Rede é composta pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008b).

²⁶ Retirei o texto integralmente da lei, não fiz nenhuma correção ortográfica e de pontuação.

QUADRO 7 - Linha do tempo – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

1909	1937	1942	1959	1978	2008
Escolas de Aprendizizes e Artífices	Liceus Profissionais	Escolas Industriais e Técnicas	Escolas Técnicas	Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

FONTE: Adaptação/Portal CONIF²⁷ (2021).

Em 1930, a educação profissional passa a ser adotada como política pública alinhada ao desenvolvimento econômico do país, tornando a formação dos trabalhadores uma necessidade econômica (RAMOS, 2014). Abre-se uma nova perspectiva sobre a educação profissional, num momento de desenvolvimento nacional, no qual se afloram as relações de classe e as diversas motivações que vêm influenciando a organização do ensino profissional no Brasil (RAMOS, 2014), pautadas nesse momento pela qualificação da mão de obra.

De acordo com Jannuzzi (2012) há um conjunto de interesses por trás da promoção da educação para o povo e para as pessoas com NE. Esse período entre 1930 e 1970, em que o Brasil iniciava o seu desenvolvimento industrial e, por conseguinte, a urbanização, a educação geral passa a ser importante para o progresso do Brasil junto ao progresso de outras nações.

Segundo Jannuzzi (2012) o aumento significativo de pessoas com NE após a Primeira e Segunda Guerra Mundial estimulou a criação de ações de cunho político, envolvendo vários países a partir de influências de organismos internacionais, como a ONU. O interesse era tornar essas pessoas úteis à sociedade e ao desenvolvimento econômico dos países, e por meio de seus organismos especiais, a ONU poderia prover apoio técnico aos governos nacionais para o provimento de assistência às pessoas com NE. A ONU, até os dias atuais, vem influenciando nas ações governamentais e nas formulações de políticas públicas na área educacional e social referentes às pessoas com NE (MANTOAN, 2011; 2015; MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) definiu como princípios básicos para que as pessoas com NE tenham acesso ao trabalho: a não discriminação; a igualdade de oportunidades e de tratamento; e o acesso a treinamento e ao emprego (BRASIL, 2019a). Dentre as Convenções da OIT adotadas pelo Brasil (BRASIL, 2019a), cita-se a Convenção nº 111/58, em 1965, por meio da qual o Brasil se compromete a criar uma política nacional que promova

²⁷ Linha do tempo. Disponível em: < <https://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif> >. Acesso em: 08 mar.2021.

a igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de emprego e trabalho, buscando eliminar a discriminação. Outra convenção ratificada pelo Brasil, em 1989, foi a OIT nº 159/83, que diz ser imprescindível a garantia de emprego adequado e a inclusão das pessoas com NE na sociedade (BEZERRA; CUNHA; MENDONÇA, 2017).

Então, nesse contexto de reconhecimento do direito ao trabalho pertencente às pessoas com NE, é criada a Lei nº 8.213/91, como política pública afirmativa, que estabelece em seu artigo 93 a cota mínima que as empresas devem reservar para preenchimento das vagas de emprego por essas pessoas (BRASIL, 1991; BEZERRA; CUNHA; MENDONÇA, 2017). Com esse incentivo, a educação profissional passa a ser fundamental para a preparação das pessoas com NE para o mercado de trabalho.

A educação profissional vivenciou diversas mudanças e conflitos de interesses, e atualmente observamos “De um lado a defesa da formação profissional lato sensu integrada ao 2o grau²⁸ nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos [...] Do outro lado [...] os partidários de uma educação subordinada à lógica mercantil” e às ideias neoliberais (PACHECO, 2012, p. 17). Esses conflitos de interesse denunciam uma dualidade estrutural, que marca a história da EPT no Brasil, repercutindo nos objetivos educacionais: ora para formar para o trabalho manual; ora para o trabalho intelectual, aquele destinado às pessoas menos favorecidas, dentre elas as pessoas com NE, e o trabalho intelectual para as classes mais abastadas (SAVIANI, 2007).

Travou-se uma luta pela integração entre a educação profissional e o ensino médio, a fim de romper com essa dualidade, numa perspectiva:

Coerente com a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna [...] tendo o trabalho como princípio educativo.²⁹ (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2021 p. 9).

E, uma “[...] educação profissional comprometida com a formação humana.” (RAMOS, 2014, p. 10). Para Ramos (2017; 2021) a integração entre o Ensino Médio e a educação

²⁸ Equivalente ao Ensino Médio atual, conforme LDB, Lei nº 9.394/1996.

²⁹ Esse termo refere-se aos aspectos ontológico e ético-político do trabalho, reconhecendo este como inerente ao ser humano e, também, como direito e dever, respectivamente. “O trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio éticopolítico. (sic)” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2021 p. 9).

profissional, Ensino Médio Integrado, corresponde a “um projeto de escola unitária³⁰”, que objetiva promover “uma educação unitária³¹, politécnica³²e omnilateral³³” (RAMOS, 2021, p 1). Quer dizer uma escola para todas as pessoas, que promove uma educação de qualidade, permitindo a apropriação de conhecimentos construídos pela humanidade, o acesso à cultura, à diversidade, ao trabalho e à riqueza social (RAMOS, 2021). A proposta da educação inclusiva vai ao encontro dessa escola unitária, uma vez que há a defesa por uma escola inclusiva, única, para todas as pessoas, sem segregação, que abraça a diversidade e promova uma educação de qualidade para todas e todos os estudantes, assim como a inclusão no mundo do trabalho e em todas as áreas sociais (SÁNCHEZ, 2005).

O final do século XX e início do século XXI representou um período histórico de conquistas, com algumas tentativas de retrocesso, mas caminhando mais para frente do que para trás, nessa luta pela integração do ensino médio à educação profissional (PACHECO, 2012; NASCIMENTO; FARIA, 2013; RAMOS, 2014). Foi um período em que se somou à necessidade do governo em atingir seus ideais econômicos, de atender às orientações advindas dos organismos internacionais; às demandas dos movimentos populares por uma reestruturação no campo social, envolvendo educação e trabalho, principalmente, na educação profissional; e à tendência mundial pela educação inclusiva, apresentando a diversidade humana como referência para as mudanças que devem ser feitas na sociedade e nos serviços de modo a respeitá-la e conferir-lhe equidade (PACHECO, 2012; RAMOS, 2014; GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018).

A articulação entre a EPT e a educação das pessoas com NE tem respaldo na Lei Maior que rege o Brasil, a qual além de garantir a educação para todas as pessoas, prevê também o direito ao trabalho, ambos pertencentes ao rol dos direitos sociais. E proíbe qualquer discriminação quanto a salários e critérios de admissão do trabalhador com deficiência (BRASIL, 1988; GLAT; FERNANDES, 2005; MANTOAN, 2005; 2011; 2015).

³⁰ Escola unitária, aqui defendida como um direito que todas as pessoas têm de ter uma escola de qualidade, que rompe com a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual (RAMOS, 2017; 2021).

³¹ “Uma educação unitária pressupõe que todas as pessoas tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social.” (RAMOS, 2021, p. 2).

³² A educação politécnica aqui não se refere ao ensino de muitas técnicas (sentido etimológico), e sim a uma educação que propicia a “[...] compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.” (RAMOS, 2021, p. 3).

³³ A formação omnilateral contempla uma concepção de formação humana, integrando todas as dimensões da vida no processo formativo: o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2017; 2021).

Nesse sentido percebemos que a educação inclusiva pretende que esses direitos sociais se realizem de fato, pois os educandos com NE estão incluídos nesse ‘todos e todas’, com direito à educação de qualidade e ao exercício do trabalho de forma digna e emancipadora. Isso é posto na Declaração de Salamanca (1994), da qual se extrai a recomendação de que os jovens com NE precisam ser auxiliados para realizarem uma transição da escola para a vida adulta produtiva. E que as escolas devem promover esse auxílio, contribuindo para tornarem autônomos e economicamente ativos (UNESCO, 1994).

Ao considerar que o cenário atual tem favorecido, progressivamente, uma educação que pretende, de fato, incluir as pessoas com NE (SÁNCHEZ, 2005), objetivando a sua inclusão social e o seu preparo para o mundo do trabalho. E que esses estudantes estão cada vez mais tendo acesso à EPT (INEP, 2019), com destaque ao EMI, podemos, assim, inferir o estabelecimento de interfaces entre a educação inclusiva e a EPT, ambas contribuindo para uma educação na perspectiva da formação integrada³⁴.

O tema da formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade? A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 2).

É nessa perspectiva de formação integrada, reafirmada pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004c), que a educação profissional no Brasil é assumida “como direito e bem público, condição de desenvolvimento humano, econômico e social” (BRASIL, 2004d, s.p.). Isso se dá num contexto histórico e político em que o Brasil se engaja num projeto de desenvolvimento sustentável, para “[...] retomada do crescimento econômico e social, com distribuição de renda, inclusão e justiça social, soberania, cooperação e integração internacional.” (BRASIL, 2004d, s.p.). Esse projeto intitulado ‘Pacto pela valorização da Educação Profissional e Tecnológica – por uma profissionalização sustentável’ estabelece que

³⁴ Aqui o conceito de formação integrada está relacionado à integração entre o ensino médio e a educação profissional, rompendo com a dualidade entre trabalho manual e intelectual. Formação integrada não numa proposta de treinamento para o vestibular e para as práticas operacionais e mecanicistas, e sim na busca pela produção da vida, com ênfase à formação humana em todas as suas dimensões. (CIAVATTA, 2005).

a educação profissional estará articulada com um conjunto de outras políticas, dentre elas a ‘Política de Inclusão e Desenvolvimento Social’ (BRASIL, 2004d).

As atuais políticas educacionais pautam-se na consideração e valorização da diversidade e na compreensão do papel da educação tanto na construção da autonomia dos indivíduos e do povo brasileiro quanto na sua inclusão em condições sociais e econômicas mais elevadas. Busca-se a viabilização de projetos adequados à diversidade dos sujeitos da educação, com respeito a suas culturas, modos de vida e suas especificidades em termos de aprendizagem, com base nas concepções de educação inclusiva e equidade. Esse olhar em conjunto com a orientação da EPT para um projeto de formação humana integral, assumida no Decreto 5.154/04, permite a aproximação desse campo educacional com outros que se ocupam de questões específicas dos sujeitos e dos lugares de construção de sua existência. (PACHECO, 2012, p. 32).

Foi previsto também nesse pacto a expansão da RFEPCT, bem como a ampliação de suas funções englobando o ensino superior integrado à pesquisa e ao desenvolvimento científico-tecnológico, conforme a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b; RAMOS, 2014). Essa capilarização ocorreu em todo território nacional, adentrando as regiões do interior do Brasil, possibilitando o acesso das pessoas com NE à EPT (BRASIL, 2008b, PERINNI, 2017), corroborando com isso a PNEEPEI e a Lei nº 13.409/2016, que altera a Lei nº 12.711/2012, estabelecendo um acréscimo à reserva de vagas para pessoas ‘com deficiência’ nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

Outro incentivo nesse sentido é a ‘Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência’, que além de assegurar a educação inclusiva para essas pessoas em todos os níveis e ao longo da vida, dispõe sobre o direito ao trabalho (art. 34, *caput* VI), de livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, garantindo igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Essa lei (BRASIL, 2015a, s.p.) prevê que os serviços de educação profissional “[...] devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.”. Além de serem oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos (BRASIL, 2015a).

É nesse novo contexto, no qual a EPT se torna direito, bem público e imprescindível para o desenvolvimento econômico e social, que se inicia o processo de inclusão das pessoas com NE, sob a perspectiva da educação inclusiva. Agora não mais de cunho ‘exclusivamente social’ (RAMOS, 2014) ou ‘assistencialista’ (MOURA, 2007), mas de ‘formação integrada’ (CIAVATTA, 2005). Segundo Coimbra (2012, p. 64) a Ação TECNEP pode ser considerada “a primeira iniciativa sistematizada do setor público” quanto às práticas e princípios inclusivos

para o acesso das pessoas com NE na EPT. Porém Mendes (2017) frisa que já existiam algumas ações isoladas de inclusão para esse público em alguns *Campi* da RFEPCT.

Na seção seguinte abordamos o panorama atual em que são desenvolvidas ações em prol da inclusão no interior do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), no âmbito da Ação TECNEP.

2.3.1 Instituto Federal do Triângulo Mineiro e a cultura da Educação Inclusiva (AÇÃO TECNEP)

O IFTM faz parte da RFEPCT criada pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), sendo criado a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (BRASIL, 2008b). Como todos os outros IFs, o IFTM é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializado na oferta de EPT, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, conforme a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008b).

Dentre as finalidades e características dos IFs, há a oferta da EPT em todos os seus níveis e modalidades. Têm como destaque a oferta dos cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008b). O artigo 8º da Lei nº 11.892 estabelece que os IFs deverão garantir o mínimo de 50% de suas vagas para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, o chamado EMI (BRASIL, 2008b).

O IFTM é composto por 9 (nove) *Campi* (IFTM, 2020b)³⁵, conforme lista: *Campus* Avançado Campina Verde; *Campus* Ituiutaba; *Campus* Paracatu; *Campus* Patos de Minas; *Campus* Patrocínio; *Campus* Uberaba; *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico; *Campus* Uberlândia, e *Campus* Uberlândia Centro.

Como já mencionado na Introdução e no Capítulo dos Procedimentos Metodológicos, realizei esse estudo com estudantes com NE que estão cursando o EMI no *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico do IFTM. Nesse *Campus* como em todos os outros *Campi* existem os Napnes. O Napne está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, em cada *Campus*, atuando como um núcleo mediador da educação inclusiva, buscando garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar do estudante com NE,

³⁵Regimento Geral do IFTM (RESOLUÇÃO nº 21/2020). Disponível em: <<https://iftm.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/regimentos/>>. Acesso em: 12 out. 2020.

contribuindo com a promoção da cultura da educação inclusiva no interior do *Campus* (IFTM, 2017).

Os Napnes foram a principal ação desenvolvida pelo Programa TECNEP, chamado por muitos autores de AÇÃO TECNEP (NASCIMENTO *et al.*, 2011; NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013; CUNHA, 2015; GONÇALVES, 2017), talvez enfatizando seu principal papel para além de um ‘Programa’. A AÇÃO TECNEP foi proposta no ano 2000 pelo MEC, a partir de um trabalho conjunto entre a SEESP e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Trata-se de uma ação voltada para os estudantes com NE, no sentido de proporcionar acesso e permanência na EPT e preparar para o mundo do trabalho, de forma a permitir alcance da emancipação econômica, somando também para o desenvolvimento econômico do país (BRASIL, 2001b).

Tratando-se de EPT, a AÇÃO TECNEP envolveu toda a RFEPCT, sendo implantada com o intuito de “capacitar escolas e constituir centros de referência” (BRASIL, 2001b, p. 4) para expandir a oferta de educação profissional para os estudantes com NE (BRASIL, 2001b). Os centros de referências têm seu *locus* na RFEPCT, entretanto, a AÇÃO TECNEP pretendeu reunir parcerias com famílias, sistemas de ensino, empresários, órgãos empregatícios, além de dar suporte a demais escolas, àquelas de organizações não-governamentais, realizando e ofertando cursos, formação de recursos humanos e prestando apoio técnico (BRASIL, 2001b).

Percebemos que a criação da AÇÃO TECNEP se justificou pela necessidade de promover igualdade de oportunidades educacionais para as pessoas com NE. A fim de que se promova não só a preparação para o trabalho, mas o acesso e a inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho. Desse modo, garantindo acesso em mais um campo social, que é direito de todas as pessoas, assegurado pela Constituição Federal. Ao mesmo tempo, buscando corresponder aos desafios do mundo globalizado, que demanda um desenvolvimento econômico do país, por meio da inserção competitiva das pessoas e empresas no mundo do trabalho, porém, respeitando e exercendo os Direitos Humanos: dentre eles “[...] a não discriminação, a solidariedade, a ampliação de oportunidades para os segmentos hoje excluídos.” (BRASIL, 2001b. p. 04).

Assim, os ideais embutidos na AÇÃO TECNEP têm respaldo em diversos documentos internacionais e nacionais apresentados no QUADRO 6. Esses documentos exprimem diretrizes, recomendações e ações que visam a participação social das pessoas com NE no campo educacional e no campo do trabalho, de forma cada vez mais equânime (BRASIL, 2001b). E todas essas iniciativas refletem os princípios expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que orienta os Estados quanto à necessidade de assumirem um

compromisso de promoverem, por meio da educação e do ensino, o respeito aos direitos humanos. E isso perpassa pela não discriminação, pela igualdade de direitos e oportunidades, pela promoção do progresso social e por melhores condições de vida para cada indivíduo, considerando suas NE.

QUADRO 8 - Documentos legais internacionais e nacionais que fundamentaram a AÇÃO TECNEP

(continua)

	Documentos legais (BRASIL, 2001b)	Trechos importantes que foram apontados no documento base da AÇÃO TECNEP (BRASIL, 2001b)
INTERNACIONAIS	Pacto Internacional Sobre Direitos Econômicos, Sociais E Culturais (1966)	Reconhece que todas as pessoas têm direito à educação, e que os Estados que fazem parte desse Pacto devem assegurar a todos os indivíduos o direito à educação secundária, inclusive a educação profissional e tecnológica (BRASIL, 1992).
	Convenção Sobre Os Direitos Da Criança (1989)	Considerando criança todo o indivíduo com menos de dezoito anos, nessa Convenção há um destaque para as crianças com NE, no que tange ao seu direito inalienável a uma vida ativa na comunidade, com autonomia e dignidade. Dessa forma, estabelece que os Estados assegurem às crianças com NE o acesso efetivo à educação e a sua preparação para o emprego, bem como outros direitos (BRASIL, 1990b).
	Declaração De Copenhague Sobre Desenvolvimento Social (1995)	Além de deixar claro sobre a necessidade de garantir iguais oportunidades de aprendizagem para as pessoas com NE, enfatiza a importância de se estabelecer parcerias entre governos, ONGs, comunidade local e outros para alcançar uma educação para todas essas pessoas (ONU, 1995).
	Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990)	Dar atenção às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com NE e adotar medidas para garantir a igualdade de acesso à educação para as pessoas com NE, tornando-se parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990).
	Normas Sobre A Equiparação De Oportunidades Para Pessoas Com Deficiência (1993)	Reconhecem o direito das pessoas com NE à igualdade de oportunidades para que possam obter um emprego produtivo e remunerado; que tenham ascensão profissional, recursos para adaptação ao local de trabalho, assistência para procura, obtenção, manutenção e retorno ao emprego. Reconhecem a importância da formação de profissionais no campo da deficiência e a promoção de capacitação geral para dar melhor assistência e serviços garantidos por lei às pessoas com NE, bem como a interação entre Estado, Organizações de trabalhadores e empregadores e Organizações de pessoas com NE para facilitar a integração das pessoas com NE ao mercado de trabalho (ONU, 1993).
	Declaração De Salamanca E Linha De Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais (1994)	Há uma preocupação com a preparação das pessoas com NE para a vida adulta. Reconhece a necessidade de as escolas auxiliarem as pessoas com NE a se tornarem economicamente ativos, a desenvolverem habilidades para lidarem com as demandas sociais, de comunicação e da vida adulta (UNESCO, 1994).

QUADRO 9 - Documentos legais internacionais e nacionais que fundamentaram a AÇÃO TECNEP (continuação)

INTERNACIONAIS	³⁶ Convenção Nº 111 (Decreto Nº 62.150/1968) E Nº 159 (Decreto Nº 1.254/1994) Da Organização Internacional Do Trabalho (OIT)	<p>A convenção nº 111 estabelece que não deve haver nenhum tipo de discriminação em matéria de emprego e profissão que venha destruir ou alterar a igualdade de oportunidade. E quando se refere ao emprego e profissão incluem também o acesso à formação profissional, ao emprego e às diferentes profissões e condições de emprego.</p> <p>Já a convenção nº 159 refere-se à reabilitação profissional e emprego das pessoas com NE, dando ênfase à importância de parcerias entre vários atores sociais; à importância da educação profissional e à necessidade de promover e avaliar os serviços de orientação e formação profissional, colocação, emprego para que as pessoas com NE consigam obter, conservar e progredir no emprego (BRASIL, 2019a).</p>
NACIONAIS	Constituição Federal Brasileira (1988)	A nossa Lei Maior prevê a promoção do bem de todas as pessoas, sem preconceitos e sem discriminação. Estabelece que as pessoas com NE têm direito à educação e ao trabalho (à profissionalização) como qualquer outra pessoa sem NE. Havendo necessidade, as pessoas com NE terão atendimento educacional especializado e atendimento especializado (BRASIL, 1988).
	Estatuto Da Criança E Do Adolescente (1990)	Há previsão da formação técnico-profissional a partir dos princípios de garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; de compatibilidade entre atividade com o desenvolvimento do adolescente e de horário especial para o exercício das atividades (BRASIL, 1990a).
	Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (Nº 9.394/96)	Assegura às pessoas com NE a educação especial para o trabalho, com o objetivo de promover a integração dessas pessoas nas relações sociais, atendendo a todas as pessoas, independentemente das suas necessidades e capacidades (BRASIL, 1996).
	Lei Nº 10.172/2001 – Plano Nacional De Educação	Deixa explícito que a União tem o papel essencial na oferta da Educação e na preparação de profissionais que atendam às pessoas com NE (BRASIL, 2001d).

³⁶ Decretos revogados pelo Decreto nº 10.088/2019, em vigência, que 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 (BRASIL, 2019a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art6>. Acesso em: 22 out.2020.

QUADRO 10 - Documentos legais internacionais e nacionais que fundamentaram a AÇÃO TECNEP (conclusão)

NACIONAIS	Política Nacional Para A Integração Da Pessoas Portadora ³⁷ De Deficiência (Decreto ³⁸ N° 3.298/1999 E Lei N° 7.853/89)	Ressalta o direito das pessoas com NE ao acesso à educação profissional e tecnológica, nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho. Prever apoio especializado, adaptação de recursos, como material pedagógico, equipamentos e currículos; capacitação de professores, instrutores e profissionais especializados; acessibilidade arquitetônica, ambiental e de comunicação (BRASIL, 1999).
	Política Nacional Para A Integração Da Pessoas Portadora ³⁹ De Deficiência (Decreto ⁴⁰ N° 3.298/1999 E Lei N° 7.853/89)	Ressalta o direito das pessoas com NE ao acesso à educação profissional e tecnológica, nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho. Prever apoio especializado, adaptação de recursos, como material pedagógico, equipamentos e currículos; capacitação de professores, instrutores e profissionais especializados; acessibilidade arquitetônica, ambiental e de comunicação (BRASIL, 1999).
	Lei N° 10.098/2000	Essa lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com NE ou mobilidade reduzida, por meio da remoção de barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000a).
	Portaria N° 646/1997 ⁴¹	Prevê que as instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em centros de referência, assumindo papel relevante na expansão da educação profissional pelo país, de acordo com o que está previsto no Art. nº44 da Medida Provisória ⁴² nº1.549-29, de 15 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a).

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

³⁷ Ainda nesse período utiliza-se o termo ‘portador de deficiência’, porém, a tendência é não utilizar mais esse termo e sim o termo ‘pessoa com deficiência’, conforme a ‘Declaração de Salamanca’, de 1994, e a ‘Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência’ (Lei nº 13.146/2015).

³⁸ O Decreto nº 3.298/1999 regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 21 out. 2020.

³⁹ Ainda nesse período utiliza-se o termo ‘portador de deficiência’, porém, a tendência é não utilizar mais esse termo e sim o termo ‘pessoa com deficiência’, conforme a ‘Declaração de Salamanca’, de 1994, e a ‘Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência’ (Lei nº 13.146/2015).

⁴⁰ O Decreto nº 3.298/1999 regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 21 out. 2020.

⁴¹ O Ministério da Educação por meio da Portaria MEC nº 646/1997 regulamenta o disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394 e o Decreto Federal nº 2.208/1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

⁴² A Medida Provisória nº1.549-29, de 15 de abril de 1997 (BRASIL, 1997b) encontra-se atualmente ‘sem eficácia’. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/12444>>. Acesso em: 23 out. 2020.

A AÇÃO TECNEP foi desenvolvida entre os anos 2000 e 2011, quando foi extinta após o fechamento da Coordenação de EPT Inclusiva no MEC. Entretanto os Napnes, principal ferramenta da AÇÃO TECNEP, continuam atuando nos IFs (PERINNI, 2017). Desse modo, Mendes (2017) concluiu em seu estudo que sem a AÇÃO TECNEP, enquanto grupo gestor central no MEC, o processo de construção de uma cultura inclusiva pautada na educação inclusiva tornou-se própria de cada IF, observando, apenas, as legislações que dão diretrizes, “[...] sem carecer de programa, projeto, ação, campanha ou qualquer outra iniciativa nacional.” (MENDES, 2017, p. 128).

No âmbito do IFTM, o Napne tem desempenhado o papel de promover a cultura da inclusão, como podemos constatar no texto seguinte.

2.3.2. O Napne no IFTM

O Núcleo de atendimento às pessoas com NE⁴³ do IFTM atualmente é regulamentado pela Resolução *Ad Referendum* nº 44/2017, que dispõe sobre a revisão e atualização do regulamento do Napne do IFTM (IFTM, 2017). Constitui-se como núcleo mediador da educação inclusiva, que busca garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar do estudante com NE na Educação Profissional e Tecnológica (IFTM, 2017). O Napne compreende que as NE são várias, não há um rol taxativo, assim a escola deve estar atenta ao seu estudante e às necessidades que ele possa apresentar no seu percurso escolar. Dentre essas NE, podemos citar (IFTM, 2020c):

§ 1º As necessidades específicas de que trata este documento podem se apresentar das seguintes maneiras:

- I - Deficiência física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla (Decreto nº 5296/04);
- II - Transtorno do Espectro Autista - TEA (Lei nº 12.764/2012);
- III - Transtornos funcionais específicos da aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, déficit de atenção e hiperatividade);

⁴³ Há diferentes definições para a sigla ‘Napne’. ‘Núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas’; ‘Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas’; ‘Núcleo de apoio às pessoas com necessidades especiais’; ‘Núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas’ (ROCHA, Vânia, 2016). Segundo Rocha, Vânia (2016) essa variação de definições pode estar relacionada a alguns fatores, dentre esses à divergência ou diferença de concepções na base de consolidação das práticas desses núcleos, ora entendendo que a função do núcleo é oferecer apoio, ora realizar atendimento (ROCHA, Vânia, 2016). Nesse sentido pode se inferir que o Napne do IFTM, apesar de constar somente atendimento em sua nomenclatura, entende-se que sua função é oferecer apoio e realizar atendimento, conforme o seu regulamento e procedimentos de acompanhamento dos estudantes com NE (IFTM, 2017, 2020c). Faço também a seguinte observação, que na sigla Napne há também divergência e/ou diferença quanto à conceituação dos estudantes público desse apoio e/ou atendimento, entretanto, na introdução dessa dissertação expus a justificativa para adoção do termo ‘necessidades específicas’.

IV - Quaisquer estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de quadros clínicos diversos ou se encontrem em situação de vulnerabilidade social. § 2º Independente de apresentar laudo médico (Nota Técnica nº 04/2014 - MEC/SECADI), se verificada qualquer necessidade que imponha dificuldades de aprendizagem temporária ou permanente e que não seja superada através dos padrões de ensino e aprendizagem comuns, são passíveis de atendimento especializado no âmbito do IFTM. (IFTM, 2020c).

O Napne vem realizando apoio e atendimento a vários estudantes com NE. Dentre essas NE podemos citar: perda auditiva; autismo; deficiência visual (visão monocular); paralisia cerebral; dislexia; transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); deficiência motora; deficiência física (traumatismo cranioencefálico); deficiência intelectual; fibromialgia; baixa visão; síndrome de Irlen; enxaqueca crônica; fotofobia (sensibilidade à luz); transtorno de ansiedade generalizada (TAG); deficiência auditiva; hipertensão etc.⁴⁴

O modo como o Napne se situa na instituição demonstra que sua atuação é transversal, estabelecendo conexão desde o gestor central da instituição até chegar nos estudantes com NE, seus familiares e comunidade em geral. Dessa forma, o Napne está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, e à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão. Realiza seu trabalho em conjunto com outros setores do *Campus* para promover suporte técnico, científico, acadêmico e pedagógico necessários às atividades de ensino, pesquisa e extensão, que são desenvolvidas sob a perspectiva da educação inclusiva. Ainda, pode atuar na assessoria de planejamento e execução de projetos de formação continuada e de capacitação de servidores para a educação inclusiva, destinado à comunidade interna e externa do IFTM (IFTM, 2017).

O Napne é composto por no mínimo 5 (cinco) pessoas, sendo 2 (dois) docentes; 2 (dois) técnicos administrativos (Psicólogo, Assistente social, Pedagogo ou Técnico em assuntos educacionais); 1 (um) estudante regularmente matriculado, podendo participar também outros servidores do IFTM, outros membros da comunidade escolar que se identifiquem com a temática da inclusão e estudantes estagiários ou que participem de projetos de extensão na área de atuação do Napne (IFTM, 2017). A composição desse núcleo permite a representação de todas e de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com NE. Dentre os princípios (IFTM, 2017) que norteiam o trabalho do Napne podemos citar:

- Universalização do acesso à educação;
- Articulação entre os *campi* e entidades voltadas para as pessoas com necessidades específicas;

⁴⁴ Essas informações foram fornecidas por e-mail, quando entrei em contato com algumas coordenações do Napne do IFTM para obter alguns dados para esta pesquisa.

- Contribuição para a construção de um novo paradigma educacional compreendendo a pessoa com necessidades educacionais específicas como sujeito social;
- Auxílio no desenvolvimento da prática pedagógica, buscando novas bases conceituais / metodológicas para a educação inclusiva; e,
- Apoio à formação continuada de profissionais na área de educação inclusiva em todos os níveis da prática educacionais (IFTM, 2017, p.4).

A finalidade desse núcleo é desenvolver ações efetivas e eficazes de implantação ou implementação de programas e políticas de inclusão, conforme as demandas existentes nos *Campi* do IFTM e região de abrangência; e promover no IFTM a cultura da educação para a inclusão por meio de ações comportamentais e arquitetônicas, conjugando a igualdade e a diferença como valores indissociáveis que possibilitam uma maior equidade formal entre a comunidade escolar (IFTM, 2017). E para isso traçou vários objetivos a serem atingidos, dentre os quais citamos:

- Promover condições necessárias para o ingresso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com NE no IFTM;
- Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar visando fomentar o sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão;
- Propor e acompanhar adequações arquitetônicas, possibilitando aos estudantes com necessidades específicas o acesso a todos os espaços físicos dos *campi*, conforme as normas previstas em lei;
- Atuar junto às coordenações de cursos, à equipe pedagógica, aos colegiados dos cursos e aos conselhos de classe oferecendo suporte no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com NE;
- Implementar e assegurar, conforme a lei 13.146/2015 o AEE, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- Contribuir para a inserção de pessoas com NE em todos os níveis de ensino, no mundo do trabalho e espaços sociais, por meio do atendimento educacional especializado;
- Promover a cultura da educação para a convivência e o respeito à diversidade; e outros [...]. (IFTM, 2017, p. 5).

Recentemente, foi criada a Instrução Normativa nº 013, de 10 de setembro de 2020, no IFTM, que estabelece e regulamenta os procedimentos de identificação, acompanhamento, avaliação e flexibilização curricular aos estudantes com NE (IFTM, 2020c). O trabalho do Napne diretamente com o estudante com NE parte da identificação (IFTM, 2020c) desse estudante, que pode ser pelas seguintes formas:

- No ato da matrícula, quando o ingresso se der por meio do preenchimento de vagas destinadas à Pessoa com Deficiência - PcD, por meio do preenchimento da ficha de identificação;

- Por meio do questionário informativo quando o estudante acessa pela primeira vez o Virtual-IF;
- Espontaneamente, quando o próprio estudante ou seu responsável legal apresentar à instituição a demanda por atendimento contínuo a necessidades específicas;
- Por identificação, quando servidores perceberem algum indício de que o estudante apresenta característica elencada no artigo 1º da instrução normativa nº 013/2020. (IFTM, 2020c, p. 3).

A entrevista/conversa com os estudantes com NE e/ou familiares é uma das primeiras ações a serem realizadas pelo Napne após essa identificação. Essa ação é caracterizada como um acolhimento inicial, com o propósito de coletar algumas informações relevantes, como dados gerais de identificação; descrição da NE (quando, como, porquê, quais procedimentos médicos adotados); aceitação familiar e interação social; nível de consciência e aceitação do próprio estudante acerca de suas singularidades; formação escolar até o momento (medidas inclusivas adotadas, rendimento escolar); o motivo de escolha pela educação profissional; sugestões de adaptações e flexibilizações do estudante e de sua família a serem adotadas (IFTM, 2020c).

Essas informações são fundamentais para que o Napne elabore um parecer pedagógico e relate todas as recomendações iniciais a serem adotadas para o acolhimento do estudante com NE, enfatizando nessas os seguintes aspectos (IFTM, 2020c):

- acessibilidade física/espacial: espaços da sala de aula, corredores, banheiros, refeitório/cantina, áreas de convivência, laboratórios, quadras de esportes, salas de apoio ao estudante;
- mobiliário: cadeiras e mesas de apoio adequadas às singularidades físicas, motoras ou sensoriais do estudante;
- tecnologia assistiva: recursos e equipamentos mecânicos, elétricos, eletrônicos, computadorizados;
- metodologia: forma de apresentação dos conteúdos durante as aulas, avaliações, trabalhos grupais e individuais;
- matriz curricular: indicar informações acerca de possíveis incompatibilidades entre as habilidades/competências exigidas pelas unidades curriculares e as limitações que o estudante apresenta no momento do ingresso;
- apoio profissional: cuidador, profissional de apoio, tradutores e intérpretes de libras ou professor de AEE. (IFTM, 2020c, p. 4).

O trabalho do Napne não se encerra nestas atividades, já que deve ser uma constante, até que a cultura da convivência com a diversidade seja algo natural nos IFs, que não precise demandar políticas públicas e nem boa vontade do ser humano.

Nessa busca permanente de promover o acesso e a permanência das pessoas com NE na educação, e a sua saída exitosa para o mundo do trabalho, nos deparamos com a acessibilidade,

o ensino e o relacionamento interpessoal, que são questões fundamentais nesse processo. Na próxima seção trataremos dessas questões.

2.4 ACESSIBILIDADE, RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E ENSINO NO CONTEXTO DA EPT

Para pensar uma escola inclusiva precisamos refletir e agir sobre a remoção das barreiras à aprendizagem e à participação de todas as pessoas em escolas de boa qualidade (CARVALHO, 2019). Destarte para removermos essas barreiras, a sociedade e seus campos de atuação, aqui em específico o da educação, necessitam modificar suas práticas, para que de fato possamos promover a inclusão social de todas as pessoas com NE (SASSAKI, 1997).

De acordo com a ‘Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência’ (BRASIL, 2015a) e a comumente chamada ‘Lei de Acessibilidade’ (BRASIL, 2000a), barreiras são entraves que limitam ou impedem a participação social da pessoa, que limitam ou impedem as pessoas de exercerem 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. Essas barreiras são classificadas em (BRASIL, 2000a; 2015a):

- a) **barreiras urbanísticas:** são as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) **barreiras arquitetônicas:** são as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) **barreiras nos transportes:** são 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:** são 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:** são as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2000a; 2015a, s.p., grifos nossos).

Trazendo para o contexto escolar, encontramos essas barreiras nos obstáculos físicos; nas práticas de ensino e metodologias utilizadas; nas atitudes de alguns colegas, professores e outros servidores; e em alguns comportamentos preconceituosos e discriminatórios. Tudo isso pode limitar ou impedir o acesso, a permanência, a participação e o sucesso escolar dos estudantes com NE (SASSAKI, 1997). Para tornar um ambiente escolar acessível a todas e todos os estudantes com NE, é necessário: romper com as barreiras que impedem a liberdade e

o direito de ir e vir dos educandos nos espaços da escola; romper com todas as barreiras que impedem ou diminuem a participação nas atividades realizadas na escola; eliminar todas as barreiras que impedem o relacionamento de forma saudável e respeitosa entre os colegas, professores e outros servidores da escola (SASSAKI, 1997; SILVA, 2014; CARVALHO; 2019).

As condições de acessibilidade que a escola promove podem definir o grau de limitação das barreiras. Desse modo, podemos trazer para o ambiente escolar o conceito de acessibilidade, disposto na legislação brasileira (BRASIL, 2000a; 2015a):

Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000a; 2015, s.p.).

Segundo Sasaki (2005; 2009), a acessibilidade no ambiente escolar envolve várias dimensões, além das físicas e arquitetônicas:

- **Acessibilidade arquitetônica**, sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos.
- **Acessibilidade comunicacional**, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).
- **Acessibilidade metodológica**, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc).
- **Acessibilidade instrumental**, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc).
- **Acessibilidade programática**, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e em normas de um geral.
- **Acessibilidade atitudinal**, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana

resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. (SASSAKI, 2005, p. 22, grifos nossos).⁴⁵

É perceptível que a ideia de acessibilidade ocorre porque o ambiente e os seus recursos não consideram a diversidade humana, nem outras condições que geram NE, como o avançar da idade, a redução da mobilidade por acidente ou outras condições. É nessa lógica que surge o Desenho Universal. Esse conceito foi desenvolvido por um grupo de profissionais arquitetos na Universidade da Carolina do Norte – EUA, no ano de 1970, com o objetivo de criar ambientes e produtos para serem usados com segurança e autonomia por um maior número possível de pessoas, sem que haja necessidade de fazer adaptações futuras para pessoas com deficiência ou alguma outra NE (CONNELL *et al.*, 1997; SALTON; AGNOL; TURCATTI, 2017). Assim, reforça Sasaki (2009, p. 2) que “se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência.”.

A ‘Lei Brasileira de Acessibilidade’ e a ‘Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência’ trazem o conceito de Desenho Universal como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2000a; 2015a, s.p.).

O Desenho Universal se fundamenta em sete princípios, os quais são utilizados como referência na construção de espaços e objetos para que todas as pessoas os utilizem:

1. **Equiparável:** se refere a construir espaços, objetos e produtos que podem ser utilizados por todas as pessoas, independentemente de suas peculiaridades, assim evitando segregar ou estigmatizar pessoas ou grupo de pessoas.
2. **Flexível:** se refere a elaborar design de produtos ou espaços que oferecem várias possibilidades de uso, conforme as preferências, peculiaridades e habilidades das pessoas.
3. **Simples e intuitivo:** se refere a disponibilização para uso de produtos e espaços de forma fácil e compreensível, não exigindo conhecimento, experiência prévia, aptidões linguísticas ou nível de concentração do usuário.
4. **Perceptível:** se refere a tornar a informação de modo mais fácil, de modo a atender as necessidades da pessoa que vai receber a informação, seja ela uma pessoa com deficiência auditiva ou visual, por exemplo.
5. **Tolerância ao erro:** se refere a construir espaços e objetos que minimizem os riscos e a consequência de ações não intencionais ou acidentais.
6. **Mínimo esforço:** se refere à concepção de instrumentos, ambientes e produtos de forma eficaz e mais confortável, exigindo um mínimo de esforço.
7. **Tamanho e espaço:** se refere à concepção de espaços e objetos com dimensões e espaços que podem ser acessados e manipulados, independentemente da

⁴⁵ Retirei o texto integralmente da referência, não fiz nenhuma correção ortográfica e de pontuação.

estatura ou da mobilidade da pessoa. (CONNELL *et al.*, 1997, s.p., grifos nossos).⁴⁶⁴⁷

As escolas acabam passando por reformas estruturais, construindo salas de aula, laboratórios, auditórios, banheiros, e fazendo aquisição de produtos e materiais, como computadores, bebedouros, mesas, cadeiras, estantes etc. Dessa forma, é interessante considerar o Desenho Universal, sempre que possível, ao realizar essas reformas e ao fazer essas aquisições, reforçando o alerta que Sasaki (1997) faz quanto ao uso do Desenho Universal nas adaptações e novas construções, tornando assim a escola inclusiva.

Há também os serviços de Tecnologia Assistiva⁴⁸ (TA), que auxiliam na eliminação de barreiras possibilitando o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com NE. Há algumas legislações e documentos brasileiros que trazem o conceito de TA (BRASIL, 2000a; 2009c; 2015a). Utilizamos aqui o conceito, conforme o seguinte documento (BRASIL, 2009c):

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação das pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL 2009c, p. 9).

A TA é para o usuário que tem deficiência e outras NE, por isso quanto mais próximo o recurso ou serviço de TA estiver da necessidade e das peculiaridades de quem vai usá-la, maior é a chance desse uso ser funcional e permitir a autonomia, a independência, a qualidade de vida e a inclusão educacional e social dessa pessoa (BERSCH, 2017). Existe no Brasil o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), cuja criação foi estabelecida pelo Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004b). O CAT desenvolve o trabalho que busca aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da TA no Brasil. Esse comitê faz parte da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Dentre suas finalidades citamos a intenção de difundir a TA para

⁴⁶ CONNELL, Bettye Rose *et al.* **The Center for Universal Design: The Principles of Universal Design**, Version 2.0. Raleigh, NC: North Carolina State University. Disponível em: <https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

⁴⁷ **The Center for Universal Design: The Principles of Universal Design**, Version 2.0. Raleigh, NC: North Carolina State University. Disponível em: <https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/poster.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

⁴⁸ O conceito de Tecnologia Assistiva tem origem estrangeira, porém, pode se perceber que o Brasil considerando essas referências criou um conceito que o aproxima do novo paradigma da inclusão social, pautando-se no modelo social da deficiência (BRASIL, 2009c).

as escolas, para as organizações de e para as pessoas com deficiência, para os órgãos governamentais, e outros, propondo políticas públicas aos órgãos competentes para o desenvolvimento e o uso de TA (BRASIL, 2009c).

Foram estabelecidas várias categorias de TA (BRASIL, 2009c; BERSCH, 2017), ou seja, diversas áreas em que são utilizadas a Tecnologia Assistiva, exemplificadas no QUADRO 7.

QUADRO 11 - Categorias de Tecnologia Assistiva - áreas em que são utilizadas a TA (continua)

Categoria	Funcionalidade
Na vida diária e vida prática	A TA possibilita a realização de tarefas rotineiras como alimentar-se, cozinhar, vestir-se, escrever, realizar cuidados de higiene, consultar o relógio, consultar a calculadora, identificar se as luzes estão acesas ou apagadas e várias outras necessidades diárias. Exemplos: fixador de talher à mão, argola para zíper, aranha mola para fixação de caneta e lápis, pulseira e imã estabilizadora da mão, suporte para livros e cadernos, engrossadores de lápis, acionadores para virar página etc.
Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)	TA voltada para as pessoas que não falam ou não escrevem de forma funcional ou que a habilidade que têm em falar, escrever e/ou compreender não acompanha sua necessidade comunicativa. Utiliza-se de pranchas de comunicação, que tem simbologia gráfica (<i>BLISS, PCS</i> etc.), letras ou palavras escritas para que o usuário da CAA possa expressar seus sentimentos, desejos, seus questionamentos, seus entendimentos. Já existe alta tecnologia dos vocalizadores (pranchas com produção de voz), computador com <i>softwares</i> específicos e pranchas dinâmicas em <i>tablets</i> , que garantem alta eficiência à função comunicativa.
Acessibilidade ao computador	Os computadores e seus recursos estão cada vez mais acessíveis às pessoas com deficiência visual, auditiva, física e intelectual. Há teclados modificados, teclados virtuais, mouses especiais e acionadores diversos, <i>software</i> de reconhecimento de voz, dispositivos apontadores que valorizam o movimento da cabeça, o movimento dos olhos, ondas cerebrais (pensamento), órteses e ponteiras para digitação, <i>softwares</i> leitores de tela, <i>software</i> para ajustes de cores e tamanhos das informações (efeito lupa), os <i>softwares</i> leitores de texto impresso (<i>OCR</i>), impressoras em <i>Braile</i> , Linha ou <i>Display Braile</i> , impressão em relevo etc.
Sistema de controle de ambiente	As pessoas com limitações motoras, pessoas idosas, pessoas que sofrem de demências, pessoas com deficiência intelectual podem fazer uso dessa TA para terem maior independência, proteção, cuidado e educação em suas residências, por meio de controle de ambiente a partir do controle remoto. Com o acionamento do controle remoto, um sistema de varredura é disparado e é selecionado o aparelho, bem como sua ativação, tudo isso a partir de acionadores localizados em qualquer parte do corpo, que podem ser de pressão, de tração, de sopro, de piscar de olhos, por comando de voz etc. Desse modo, pode-se ligar, desligar e ajustar aparelhos eletroeletrônicos com a luz, televisores, ventiladores, abrir e fechar portas, janelas, receber e fazer chamadas etc.
Projetos arquitetônicos para acessibilidade	A TA promove acessibilidade nas edificações e espaços urbanos, para garantir o acesso, a mobilidade e funcionalidade a todas as pessoas, independentemente de suas NE. O objetivo é promover adaptações estruturais, reformas nos ambientes e mobiliários, como rampas, banheiros, bebedouros e outros para acabar ou reduzir com as barreiras físicas.

QUADRO 7 - Categorias de Tecnologia Assistiva - áreas em que são utilizadas a TA (conclusão)

Categoria	Funcionalidade
Órteses e próteses	As próteses são peças criadas para substituírem partes ausentes do corpo, já as órteses são artigos criados para serem ajustadas a um segmento do corpo, de modo a permitir um melhor posicionamento, estabilização e/ou função. Geralmente são constituídas sob medida e auxiliam na mobilidade, nas funções manuais, como escrita, digitação, uso de talheres, de objetos para higiene pessoal, correção de postura corporal etc.
Adequação postural	Com o objetivo de garantir uma postura estável e confortável para promover um bom desempenho funcional, em especial para as pessoas que fazem uso de cadeiras de rodas. Esses recursos de TA para adequação postural devem garantir posturas alinhadas, estáveis, confortáveis e com correta distribuição do peso corporal. Exemplos: cadeiras de rodas com sistemas especiais de assento e encostos que levem em consideração medidas, peso, flexibilidade e alterações musculoesquelética, almofadas, estabilizadores ortostáticos etc.
Auxílios de mobilidade	São veículos, equipamentos e estratégias para melhorar a mobilidade das pessoas, como bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, <i>scooters</i> etc.
Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil	São auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e eletrônicas, <i>softwares</i> que ampliam telas. Há material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis, <i>software OCR</i> em celulares que permitem identificar texto informativo etc.
Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagem, texto e língua de sinais	Há equipamentos (infravermelho, Sistema FM, que melhoram a qualidade auditiva), aparelhos para surdez, sistemas com alerta tátil-visual, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, <i>softwares</i> que transforma em voz a mensagem digitada em celular e em texto a mensagem falada. Há livros, textos e dicionários digitais em língua de sinais. Sistemas de legendas (<i>close-caption/subtitles</i>) e avatares LIBRAS.
Mobilidade em veículos	Recursos de TA que permitem que pessoas com deficiência física dirija um automóvel, elevadores para cadeira de rodas, que facilita o embarque e desembarque no transporte público e em veículos particulares, rampas para cadeiras de roda. Há também serviços de autoescola para pessoas com deficiência.
Esporte e Lazer	Há vários recursos de TA que possibilitam a prática de esporte, atividades físicas, exercícios físicos e atividades de lazer, como cadeiras de roda, bola sonora, auxílios para segurar cartas, próteses para escalada de gelo etc.

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

É fundamental compreender que existem vários recursos de TA, assim, o mais importante é buscar junto ao estudante que apresenta alguma NE, respostas que possam possibilitar a identificação de recursos e serviços de TA que vão, de fato, atender a NE em questão (BERSCH, 2017), pois um recurso ou serviço de TA pode ser satisfatório para um estudante com deficiência visual, mas não ser para outro com essa mesma NE.

No ambiente escolar se faz uso da TA e de outras tecnologias, estas que são utilizadas por todas e todos os estudantes, de modo que, independentemente, de apresentar alguma NE, possam se beneficiar da tecnologia para melhorar o aprendizado. Entretanto a TA no campo educacional deve ter, fundamentalmente, o papel de romper com barreiras que limitam ou impedem que os estudantes com NE possam ter acesso, participar e aprender. Já as outras

tecnologias educacionais comuns não têm obrigatoriamente esse mesmo papel que a TA assume (BERSCH, 2017).

No ambiente escolar existem também as barreiras atitudinais. Muitas dessas barreiras são representadas por atitudes embasadas em mitos⁴⁹, preconceitos⁵⁰, estigmas⁵¹, caracterizadas como discriminatórias, que impedem o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis, prejudicando a participação e o aprendizado dos estudantes com NE (SASSAKI, 2005; SILVA, 2014). Estabelecer boas relações interpessoais requer que todas as pessoas envolvidas nessas relações tenham atitudes de respeito à diversidade que compõem o ser humano. Cada indivíduo deve se conhecer e reconhecer o outro como seres humanos constituídos de uma individualidade, apresentando ou não NE. As relações interpessoais não devem ser padronizadas e nem influenciadas por estigmas, mitos e preconceitos (SILVA, 2014).

É importante que nossas relações interpessoais tenham como base o princípio da educação inclusiva, que compreende que todas as pessoas são diferentes e que devemos tratar cada um de forma diferente (TONDIN; NARDORN; PIECZKOWSKI, 2016), de acordo com suas peculiaridades, individualidades e NE. Por último, mas não esgotando todas as questões que envolvem o cotidiano escolar dos estudantes com NE, enfatizamos o ensino, por entender que essa questão está diretamente relacionada com o reconhecimento dos vários ritmos e estilos de aprendizagem que cada estudante tem, aqui em particular o estudante com NE. O tempo, o ritmo e o estilo de aprendizagem, que são únicos de cada indivíduo, expressam a diversidade humana (NATEL; TARCIA; SIGULEM, 2013).

Ensinar a muitos como se fosse a um só, princípio que caracterizou a escola por muito tempo, tinha por essência a padronização, a uniformização de técnicas e procedimentos e desconsiderava os modos particulares de como cada um aprendia. A resposta à pergunta de como se aprende vem ganhando novos contornos: não basta oferecer informação, conteúdo, uma vez que o sujeito da aprendizagem é entendido e visto na atualidade como ativo, participativo e que aciona diferentes condutas segundo seu modo de aprender. O reconhecimento de que há uma característica individual no modo com que cada pessoa aprende – estilo de aprendizagem – [...] implica forçosamente na revisão e atualização dos processos de ensinar e aprender. (NATEL; TARCIA; SIGULEM, 2013, p. 146).

⁴⁹ Trata-se do **mito** como uma forma de expressão pejorativa para se referir às crenças comuns, sem fundamento científico, que só reforça os preconceitos, transmitidos de geração para geração, sobre as pessoas com NE (SILVA, 2014).

⁵⁰ O **preconceito** pode ser visto como produto de uma construção social, que se refere à opinião ou julgamento, em relação a uma pessoa ou grupo de pessoas, carregado de estranhamento e hostilidade (CROCHÍK, 1996).

⁵¹ O **estigma** refere-se a atributos ou características profundamente depreciativos, que permite julgar a pessoa como defeituosa, com desvantagem, fraca, anormal etc. (GOFFMAN, 2008).

A escola inclusiva tem como princípio fundamental oportunizar que os estudantes aprendam juntos, e para isso a escola deve reconhecer e satisfazer as NE de cada um, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo “[...] um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.” (UNESCO, 1994, p. 11). Há experiências em vários países que demonstram que a participação dos estudantes com NE em escolas inclusivas, utilizando-se de estratégias que buscam equalizar as oportunidades de aprendizagem, e que se baseiam na pedagogia centrada no educando⁵², aumentam as chances de elevar o progresso educacional desses estudantes, bem como sua inclusão social (UNESCO, 1994).

Em seu livro *Pedagogias do Século XXI* Carbonell (2016) apresentou várias experiências⁵³ a partir de grupos cooperativos e interativos como propostas de escolas inclusivas fundamentadas na pedagogia da inclusão e cooperação, como o ‘Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar’ (CA/AC); ‘Comunidade de aprendizagem’; o ‘Projeto Roma’; a ‘Escola Folch i Torres: um estudo de caso’. Citam-se vários teóricos da psicologia, da sociologia, da pedagogia e de outras áreas como referências para a construção de uma escola inclusiva, dentre eles Vygotsky, Freire, Habermas, Kemmis, Maturana, Fullan, Ainscow *et al.*, Robert Slee, David Johnson, Spencer Kagan, etc (CARBONELL, 2016).

Para Mantoan (2006), considerando a perspectiva da escola inclusiva, o ensino deve pautar-se nas relações entre os conhecimentos e os sentidos que o estudante atribui ao objeto em estudo. A autora referenciou alguns investigadores contemporâneos como apoiadores da concepção da educação inclusiva, como Hall, McLaren, Souza Santos, Freire, Bauman, Morin, Prigogine, Lyotard. Essa autora ressaltou a pedagogia freinetiana quanto aos seus eixos trabalho, cooperação, livre expressão e autonomia, e quanto ao papel da interação social, como possibilidade de transformação intelectual (MANTOAN, 2006). De acordo com Mantoan (2015), para se ensinar sem diferenciar o ensino para alguns, as estratégias utilizadas devem se pautar numa “[...] pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contraponha a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.” (MANTOAN, 2015, p. 71).

⁵² Aqui o estudante é o centro, no sentido de que a escola deve se adaptar à sua NE e ao seu estilo de aprendizagem (CARBONELL, 2016).

⁵³ Essas experiências são relatadas no ‘Guia Orientador: princípios de uma escola inclusiva’, conforme a apresentação de Carbonell (2016).

Karagiannis; Stainback, William; Stainback, Susan (1999) reforçaram a importância da aprendizagem cooperativa e significativa na escola inclusiva. Indicam o uso de estratégias de ensino pautadas nesse tipo de aprendizagem possibilitam que os estudantes, cada qual com suas diferentes habilidades e interesses, alcancem um grau maior de desenvolvimento de suas potencialidades. Para Mantoan (2015), a escola inclusiva deve reorganizar-se pedagogicamente e abrir espaço para a cooperação, o diálogo, a criatividade e o espírito crítico. Analogamente, Carbonell (2016) reforçou que dentre alguns verbos e palavras que são o DNA da educação inclusiva estão a cooperação, a colaboração, o diálogo:

Cooperar, colaborar, interagir, participar, conversar, dialogar, escutar, acompanhar, contrastar, confrontar, aprender a trabalhar junto, personalizar, formar grupos cooperativos e interativos, ajudar-se mutuamente, compartilhar conhecimentos, comunicar-se intensamente, ser solidário, ser generoso, trabalhar em equipe, trabalhar em rede, em comunidade, promover um clima afetivo em sala de aula, formar equipes ou grupos reduzidos e heterogêneos, entre outros, são **verbos e palavras** que se conjugam e nomeiam frequentemente, quando se faz referência às **essências da educação inclusiva**, e que fazem parte de seu DNA. (CARBONELL, 2016, p. 112, grifos nossos).

Atualmente tem se destacado o uso das metodologias ativas, dialógicas e interativas para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e de cooperação, respeitando e valorizando as capacidades e os ritmos de aprendizagem de cada um dos estudantes com NE ou não (BACICH; MORAN, 2018). Essas metodologias estimulam a participação ativa dos estudantes, ou seja, possibilitam o protagonismo deles no processo de aprender. E no uso dessas metodologias, o educador tem o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, utilizando-se de conteúdos que possibilitem o estudante ressignificar o conhecimento no contexto da sua realidade e singularidades (BACICH; MORAN, 2018).

Dentre essas metodologias podemos encontrar: ‘Aprendizagem baseada em projetos’ (*Project Based Learning – PBL*); ‘Aprendizagem baseada em investigação e em problemas’; ‘Aprendizagem por histórias’ (*narrativa/storytelling*); ‘Aprendizagem por meio de jogos’ (*Gamificação/Game Based Learning – GBL*); ‘Ensino híbrido’ (sala de aula invertida, rotação por estações etc); ‘Método do caso ou discussão e solução de caso’ (*teaching case*); ‘Aprendizagem em equipe’ (*Team-Based Learning – TBL*); ‘Métodos dialógicos’; ‘Mapas conceituais’; ‘Método 300’ (BENDER, 2014; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017; FRAGELLI, Ricardo; FRAGELLI, Thaís, 2017; BACICH; MORAN, 2018).

Outra proposta de prática de ensino na perspectiva da educação inclusiva, é o ‘Desenho Universal para a Aprendizagem’ (DUA), que foi inspirado no conceito de Desenho Universal. O DUA foi criado, em 1999, por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center*

for Applied Special Tecchnology (CAST), em parceria com o Departamento de Educação dos Estados Unidos (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013; ZERBATO; MENDES, 2018; CAST UDL, 2021).

O DUA constitui-se em um modelo prático que possibilita a reestruturação do currículo tornando-o acessível a todas e todos os estudantes (com NE ou não), de modo que por meio de uma variedade de estratégias pedagógicas e práticas de ensino adequadas e justas se consiga promover o êxito no processo de aprendizagem de todos eles, respeitando suas diferenças, capacidades, potencialidades, possibilidades, ritmos e tempos para aprender (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013; ZERBATO; MENDES, 2018; UFRRJ, 2018; CAST UDL, 2021). Conforme Zerbato e Mendes (2018), as estratégias de ensino baseadas no DUA partem da diversidade humana, dos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, e dentre essas estratégias estão o uso da tecnologia, o ensino expositivo, as atividades cooperativas, as dialógicas etc. Essas autoras reforçam que “Não há uma receita que possa ser seguida para o ensino de todos os alunos – afinal isso implicaria na homogeneização do ensino e um retorno às práticas tradicionais da educação, caminho contrário à prática dos princípios da inclusão escolar.” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152).

Assim, depreendemos que na perspectiva da educação inclusiva o professor deve “Ter valores éticos, exercer sua profissão com orgulho, compromisso e repensar, refazer, recriar suas práticas diante do feedback que os estudantes lhes dão [...]”, considerando, claro, “[...] o suporte advindo das políticas públicas de educação [...]”. (MAGALHÃES; CASTAMAN; VIEIRA, 2020, p. 187), sendo necessário, também, que o professor conte com “[...] uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula.” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 148).

Essas e outras atitudes quanto à acessibilidade, ao ensino e ao relacionamento interpessoal podem tornar a escola mais inclusiva para os estudantes com NE, em conformidade com os princípios da educação inclusiva.

A seguir apresentamos o caminho metodológico pelo qual organizamos e desenvolvemos esta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para atingirmos os objetivos deste estudo. Dou início apresentado os caminhos trilhados para realização do estado da arte. Em seguida descrevo o tipo e a caracterização desta pesquisa; apresento os participantes e o cenário, onde se realizou esta investigação; exponho os instrumentos de coleta e análise dos dados; e o cumprimento dos aspectos éticos.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Antes de apresentar a classificação desta pesquisa, começo essa seção com a descrição do percurso metodológico que realizei para fazer o levantamento bibliográfico referente ao estado da arte. Essa revisão bibliográfica nos possibilitou encontrar lacunas que justificaram a realização deste estudo. Realizei o levantamento bibliográfico a partir de dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁵⁴, entre a segunda quinzena do mês de dezembro de 2019 e primeira quinzena do mês de janeiro de 2020.

Fiz dois momentos de buscas em cada base. Ao empreender a primeira pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram utilizados os seguintes descritores, ‘percepção do aluno com necessidades educacionais especiais’ ‘educação inclusiva’ + ‘instituto federal’ + ‘núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas’. Inicialmente, encontrei um total de 6.964 trabalhos, entre teses e dissertações. Porém ao analisar os primeiros estudos percebi que muitos divergiam da temática e do objeto de estudo pretendidos nesta dissertação.

Refinei a pesquisa estabelecendo como prioridade o período iniciado no ano 2017, considerando a promulgação da Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), que altera a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012a), acrescentando a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Dados do Censo da Educação Básica demonstram um aumento de matrícula de estudantes com deficiência na EPT entre o ano de 2014 a 2018 (INEP, 2019). A partir disso, considerei um interstício propício para

⁵⁴Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/brasilOpen>>, respectivamente.](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

a produção de pesquisas pertinentes. Porém foram disponibilizados nessas bases as teses e dissertações desenvolvidas até o ano de 2017.

Continuei o refinamento estabelecendo ‘Grande área de conhecimento: Ciências Humanas’; ‘Área de conhecimento: Educação’; ‘Área de avaliação: Educação’; ‘Área de concentração: Educação’; ‘Programa: Educação’. Enfim, foram devolvidos o total de 117 produções científicas abarcando teses e dissertações. Fiz a leitura dos títulos e aqueles que continham pelo menos três dos descritores mencionados anteriormente, li o resumo. Quando identifiquei aproximações com a temática discutida nesta dissertação, realizei, então, a leitura na íntegra. No segundo momento, utilizei como descritores, ‘história de vida’ + ‘educação inclusiva’ + ‘instituto federal’. Filtrou-se 10.954 estudos e, após refinamento utilizando-se dos mesmos critérios mencionados anteriormente, encontrei 141 pesquisas entre teses e dissertações. Porém percebi que foram disponibilizados os mesmos resultados da primeira seleção.

Procedi do mesmo modo na BDTD, primeiramente, com os descritores ‘educação inclusiva’ + ‘instituto federal’ + ‘Napne’, esse último descritor foi utilizado por extenso na primeira busca na base da CAPES, explicada anteriormente, entretanto, a ferramenta de busca só aceitou essa sigla. Gerou-se o total de 06 (seis), que foram escolhidos, de acordo com os mesmos critérios de refinamento utilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, totalizando 02 (dois) trabalhos. Na segunda seleção, utilizei os descritores, ‘história de vida’ + ‘educação inclusiva’ + ‘instituto federal’, que resultou em 01 (uma) dissertação, entretanto, sua data de defesa refere-se ao ano de 2012, que foge dos critérios de seleção, mas, o título do trabalho aproximou, consideravelmente, do interesse dessa busca e, portanto, ao ler o resumo senti a necessidade de elegê-lo para uma leitura minuciosa, pois abordava a temática envolvida na minha pesquisa.

Nota-se que o levantamento bibliográfico⁵⁵ se referiu a teses e dissertações, uma vez que percebi que esses tipos de estudos abarcam, mais sistematicamente, a realidade interior dos IFs, que é o cenário de estudo desta dissertação.

Totalizando ao final 12 (doze) pesquisas acadêmicas, entretanto após uma leitura minuciosa, concluí que somente 03 (três): Coimbra (2012); Eugenio (2017); e Perinni (2017) relacionaram-se diretamente com o objeto de estudo desta dissertação. Todos foram lidos e

⁵⁵Realizei também a busca no Grupo de Trabalho 15 (GT 15 – Educação Especial) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), porém, nenhum trabalho abordando a temática em questão foi encontrado.

estão dispostos no QUADRO 1. Aqueles que não estavam disponíveis nas bases de dados foram obtidos nos repositórios de produções científicas, dos respectivos programas de pós-graduação.

Quanto a sua natureza, esta dissertação é classificada como uma pesquisa aplicada, que “[...] concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais [...] empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções.” (FLEURY; WERLANG, 2017, p. 11). Destarte elaboramos um produto educacional (IFES, 2019), a partir do desenvolvimento e dos resultados do estudo descrito nesta dissertação, que traz conhecimentos pertinentes ao cotidiano escolar dos estudantes com NE, enfatizando os princípios que fundamentam a educação inclusiva no contexto da EPT.

Em relação aos objetivos desta pesquisa, ela é classificada num primeiro momento como exploratória por proporcionar uma “[...] visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” (GIL, 2008, p. 27). Em específico, conhecer e analisar os fundamentos e conceitos da educação inclusiva, com ênfase ao contexto da EPT e aos estudantes com NE. Com esse propósito utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental (MARCONI; LAKATOS, 2003; GIL, 2008).

A pesquisa bibliográfica se desenvolve por meio de trabalhos já realizados, como livros, teses, dissertações e artigos científicos, que fornecem dados atuais e relevantes referentes a temática estudada (MARCONI; LAKATOS, 2003; GIL, 2008). Desse modo, para elucidarmos os fundamentos e conceitos da educação inclusiva, bem como conhecer o processo histórico da pessoa com NE na educação brasileira e no contexto da EPT, e abordarmos os temas acessibilidade, relacionamento interpessoal e ensino, nos fundamentamos nos seguintes autores: Pessotti (1984); Silva (1987); Sasaki (1997; 2005; 2007; 2009); Aranha (2001; 2005); Ciavatta (2005); Glat; Fernandes (2005); Sánchez (2005); Mantoan (2005; 2006; 2011; 2015; 2017; 2020); Mendes (2006); Silva (2009); Rodrigues; Maranhe (2010); Glat (2011); Mazzotta (2011); Jannuzzi (2012); Pacheco (2012); Nascimento; Faria (2013); Ramos (2014); Silva (2014); Carbonell (2016); Bacich; Moran (2018); Zerbato; Mendes (2018); Capellini (2021); Frigotto; Ciavatta; Ramos (2021). E demais autores que discutem a temática educação inclusiva.

De acordo com Gil (2008, p. 51) “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” Trata-se de uma pesquisa que utiliza documentos como fontes primárias, a exemplo de documentos de arquivos públicos (MARCONI; LAKATOS; 2003). Assim, recorreremos a legislações, decretos e normas, reconhecidos como marcos legais, a nível

internacional e nacional, como exemplo citamos: A ‘Declaração de Salamanca’ (1994); a ‘PNEEPEI’ (2008); a ‘Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência’ (Lei nº 13.146/2015), dentre outros documentos legais, que trouxeram contribuições para o processo de inclusão das pessoas com NE, conferidos nos QUADROS 3 e 4. E, utilizamos também de alguns documentos que dispõem sobre ações para promoção da cultura da inclusão na RFEPCT, a ‘AÇÃO TECNEP’ e no âmbito do IFTM, a Resolução *Ad Referendum* nº 44/2017 e a Instrução Normativa nº 013/2020.

Num segundo momento, no qual nos aproximamos do objeto particular desta investigação, as narrativas dos estudantes com NE, assumimos para essa pesquisa a abordagem qualitativa. Assim, tratamos aqui de um estudo qualitativo, que procurou investigar as narrativas de estudantes com NE, matriculados e frequentes em turmas do EMI, por meio da metodologia História de Vida, de modo a refletir e compreender suas percepções durante o seu percurso escolar até o EMI. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa pretende responder a demandas muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não é quantificado. Esse tipo de investigação relaciona-se “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2001, p. 21).

Assim, nessa segunda etapa, na qual buscamos investigar as narrativas de estudantes com NE, utilizamos a metodologia e/ou método⁵⁶ ‘História de Vida’, pois esse método “participa da metodologia qualitativa biográfica” (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 468). De acordo com Silva *et al.* (2007, p. 3), as abordagens biográficas “emolduradas na metodologia qualitativa” se caracterizam pelo compromisso com a história como processo em que oportuniza o sujeito a lembrar e revisitar a sua vida. Na seção seguinte abordamos sobre a História de Vida, em especial, no campo da Educação Inclusiva.

3.2 HISTÓRIA DE VIDA

Historicamente a História de Vida, de acordo com Becker (1973 *apud* HAGUETTE, 2010), foi utilizada na obra de Thomas e Znaniecki em 1927, seguidas de outras. Tratou-se da

⁵⁶ Não há consenso entre os autores se a História de Vida é uma metodologia ou método (SILVA *et al.*, 2007). Desse modo utilizamos tanto metodologia quanto método ao nos referirmos à História de Vida, conforme se posicionaram os teóricos que embasaram este estudo.

História de Vida Sociológica. Becker (1973 *apud* HAGUETTE, 2010) fez um traçado das origens da utilização da História de Vida na sociologia americana, tentando responder quais as funções úteis podem ser desempenhadas a partir da utilização do documento História de Vida.

Nas Ciências Sociais e Humanas, Daniel Bertaux (1980) é considerado um dos pioneiros a fazer uso da metodologia História de Vida (GLAT; PLETSCHE, 2009). De acordo com Bertaux (1980 *apud* GLAT; PLETSCHE, 2009) e Santos, Inês; Santos, Rosângela (2008), podemos compreender que há na metodologia História de Vida uma distinção entre *life history* (história de vida) e *life story* (estória de vida). O primeiro tipo inclui o relato do (s) sujeito (s), a análise de documentos, dentre prontuários médicos, registros policiais e jurídicos, diários, testes psicológicos e entrevistas com pessoas que conhecem o (s) sujeito (s) da pesquisa. Enquanto no segundo tipo, é suficiente como fonte de dados a estória ou relato de vida narrada pelo (s) sujeito (s) da pesquisa. Não há preocupação em confirmar a autenticidade ou veracidade dos fatos narrados, o importante é o ponto de vista do (s) sujeito (s) (BERTAUX, 1980 *apud* SPINDOLA; SANTOS, 2003; GLAT; PLETSCHE, 2009; SANTOS, Inês; SANTOS, Rosângela, 2008). Na visão de Haguette (2010), a História de Vida pode ser utilizada dentro de duas perspectivas: como documento e como técnica de captação de dados, e ambas estão intimamente relacionadas, havendo, em cada uma delas, produção de sentido.

Destarte a utilização da metodologia História de Vida no presente estudo teve enfoque sobre a estória de vida ou relato de vida dos estudantes com NE. De acordo com esses pressupostos metodológicos, buscamos compreender as percepções que os alunos com NE expõem ao relatarem suas histórias de vida no contexto da vida escolar de cada um deles, sobretudo o percurso escolar até chegarem ao ensino EMI, numa Instituição de EPT.

Adotamos o método História de Vida, pois percebemos, conforme relatam (GLAT *et al.*, 2004; GLAT; PLETSCHE, 2009), que esse método vem sendo utilizado para além do seu sentido de procedimento metodológico, mas também como instrumento de oportunizar o protagonismo de indivíduos estigmatizados e excluídos do seu meio social. Objetivamos, por meio da narrativa dos participantes, extrair sua visão de mundo, suas percepções e demandas em meio a todo o contexto em questão. O método História de Vida vem ganhando destaque na Educação Especial e Educação Inclusiva (GLAT *et al.*, 2004; GLAT; PLETSCHE, 2009). E, nesse campo, esse método também é um importante “[...] instrumento de avaliação e encaminhamento de propostas inovadoras ligadas diretamente aos interesses da população em questão.” (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 150).

Aponta-se a tese de doutorado de Glat⁵⁷ (1989) como estudo pioneiro no uso da metodologia de História de Vida no campo da Educação Especial, que pretendeu ouvir alguns estudantes com deficiência mental, falando de si mesmas, buscando determinar até que ponto suas vidas estavam restritas ao papel social estereotipado de deficiente (GLAT; PLETSCHE, 2009). Trata-se de uma abordagem que requer uma aproximação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, uma vez que o enfoque está na interpretação pelo próprio participante das experiências de interesse da pesquisa (SILVA *et al.*, 2007; GLAT; PLETSCHE, 2009). Requer-se do pesquisador comprometimento e engajamento ao ouvir o indivíduo pesquisado. E, ainda, deve haver uma preocupação com o vínculo estabelecido entre pesquisador e pesquisado no sentido de estabelecer confiança nessa interação.

Silva *et al.* (2007, p. 34) apresentaram o método História de Vida como um método com rigor científico, forte, válido, dotado de credibilidade, e reforçam que “[...] por mais individual que seja uma história, ela é sempre, ainda, coletiva, mostrando também quão genérica é a trajetória do ser humano.”. Quanto ao rigor científico, Silva *et al.* (2007) salientaram que a crítica recai sobre o vínculo entre pesquisador e sujeito, no entanto, esses autores afirmam que o método apresenta como principal característica a preocupação com o vínculo entre pesquisador e sujeito.

O método começa a partir do desejo do entrevistado de contar sua vida. Pede-se ao sujeito que conte sua história, como achar melhor [...]. É a partir da relação que vai sendo estabelecida – o vínculo, a confiança, a construção de sentidos – que o método se desenvolve. (SILVA *et al.*, 2007, p. 32).

Glat e Pletsch (2009) enfatizaram que o método História de Vida, quando aplicado em pesquisas sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, permite uma visão descritiva global da situação estudada. Além das necessidades e dos anseios dos indivíduos ou população, extraímos também a forma como os serviços e profissionais a eles destinados estão sendo, ou não, efetivados. Permite descrever uma situação que pode denotar “impacto propositivo” e ao sujeito pesquisado dá-se a oportunidade de relatar experiências de vida, apontando também para suas demandas e “estratégias de adaptação” e “superação das restrições” a que estão expostos por “sua condição estigmatizada” (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 150).

⁵⁷ Tese defendida em 1988, sob o Título ‘Não somos diferentes das outras pessoas: a vida cotidiana de mulheres com deficiência mental contada por elas mesmas’, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FGV-RJ.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS DADOS

O instrumento para realizar essa interlocução entre pesquisador e participante foi a entrevista aberta. A entrevista foi realizada de forma online, por meio da plataforma de comunicação *Microsoft Teams*. Porém realizei os primeiros contatos com os estudantes por *e-mail* e por telefone, via *WhatsApp*, a fim de convidá-los a participarem desta pesquisa.

Conquanto Glat *et al.* (2004) e Glat e Pletsch (2009) enfatizaram a não utilização de um roteiro pré-determinado, encontrei em Triviños (1987), Atkinson (2001) e Carneiro (2007) concordância com a utilização de um roteiro. Para tanto, Silva *et al.* (2007) frisaram que essa interlocução deve-se pautar no vínculo estabelecido, entre pesquisador e participante da pesquisa, na confiança e construção de sentido, uma vez que a forma como a pessoa conta a sua vida dá-nos a oportunidade de conhecermos várias dimensões, como a sociológica, a qual faz ponte entre sujeito/coletivo. Exprime o seu contexto, as suas experiências naquela conjuntura social, dando acesso a sua subjetividade, envolvida pelos aspectos culturais, sociais, ideológicos e por seus valores elegidos (SILVA *et al.*, 2007).

Esse diálogo estabelecido é a oportunidade de coleta de dados e, ainda, possibilita oportunizar ao pesquisador e pesquisado um momento de “questionamento” e “reflexão”. Ao relatar a sua vida, o entrevistado compartilha com o pesquisador uma “análise prospectiva e avaliativa” (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 143).

Segundo essas autoras (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 143), a entrevista inicia-se com uma ‘pergunta chave’, a partir daí, o sujeito começa a narrar a sua vida, suas experiências naquele contexto, falando superficialmente de alguns pontos e detalhando outros que considera mais relevantes. No decorrer da entrevista, o pesquisador pode fazer perguntas para esclarecer ou aprofundar questões mais relacionadas diretamente ao objeto de estudo, mas não deve trazer para a conversa temas que não tenham sido mencionados pelo participante da pesquisa. Embora Atkinson (2001) tenha frisado que na primeira entrevista é permitido que o entrevistado narre livremente sobre a trajetória de sua vida, nas entrevistas seguintes o entrevistador pode fazer novos questionamentos, adicionar novas problematizações para aproximar do seu interesse na pesquisa.

Analogamente, Marconi e Lakatos (2015) esclareceram que a História de Vida propicia ao pesquisador um controle maior sobre o processo narrativo, considerando que uma das características desse método é estimular o entrevistado, para que se consiga obter respostas objetivas sobre o objeto de estudo. Dessa forma, podem surgir novas questões e alcançar detalhes.

No método História de Vida não há estabelecido uma quantidade exata de entrevista para extrair a história de vida, pois de acordo com Bertaux (1980) citado por Glat e Pletsch (2009, p. 143) deve-se atingir o ‘ponto de saturação’ quando o pesquisador, após a realização de algumas entrevistas, percebe que já não consegue apreender nada de novo em relação ao objeto de estudo. Conforme Paulilo (1999), a história de vida pode ser construída a partir de uma ou mais entrevistas prolongadas, estabelecendo assim uma interação contínua entre pesquisador e participante.

Para Atkinson (2001) é interessante realizar, no mínimo, de duas a três entrevistas com cada um dos participantes investigados, no sentido de que no primeiro momento o sujeito entrevistado fica livre para fazer o seu relato e nos próximos encontros o pesquisador, considerando a análise já feita da primeira entrevista, pode solicitar esclarecimentos ou levantar novas questões referentes àquilo que foi narrado.

Para Glat *et al.* (2004) após cada entrevista é importante que o pesquisador faça imediatamente a transcrição, pois permite organizar as ideias na medida em que os dados vão sendo coletados, permitindo e facilitando a definição do ‘ponto de saturação’.

Por fim, para a análise de dados, tratando-se de uma “metodologia flexível”, que não impõe “procedimentos específicos” (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 144) para se realizar essa análise, pretendemos identificar a partir da transcrição das entrevistas os conteúdos ou tópicos mais frequentes que emergem da narrativa do entrevistado, os quais serão agrupados em “categorias de análise” ou “núcleos temáticos” (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 144). Considerando que o método História de Vida permite que a condução da pesquisa seja dada pelos próprios participantes, a partir de sua visão de mundo (GLAT; PLETSCHE, 2009).

Assim, considerando que uns dos objetivos deste estudo foi abordar os conceitos acessibilidade, ensino e relacionamento interpessoal, fiz uso de um roteiro pré-determinado⁵⁸ (TRIVIÑOS, 1987; ATKINSON, 2001; CARNEIRO, 2007), (Apêndice A), delineado por algumas perguntas-chave utilizadas nas entrevistas, pois os atores sociais desta pesquisa, foram indagados sobre a vida deles enquanto estudantes. E, assim, o entrevistador, partindo das colocações dos entrevistados, pôde formular novas questões ou acrescentar comentários para clarificar ou aprofundar algum ponto. Entretanto houve o cuidado de se deixar o entrevistado direcionar o diálogo, conforme aconselham Glat e Pletsch (2009).

⁵⁸ Para delinear o roteiro pré-determinado utilizou-se o auxílio das referências Sasaki (2005); Carneiro (2007); Sasaki (2015).

Realizei três entrevistas, de modo individual, com cada um dos estudantes, sendo que na primeira solicitei a eles que contassem sobre suas lembranças referentes ao Ensino Infantil (EI). No segundo momento conversamos sobre o período escolar correspondente ao EF e, na terceira entrevista, convidei para que narrassem sobre suas experiências no EMI, momento atual em que se encontram. Foi feita uma pergunta-chave, aberta, para cada trajetória escolar do estudante, referente ao EI, ao EF e ao EMI.

Essas perguntas ocorreram em momentos diferentes, caracterizando três fases de entrevistas para desenhar o percurso escolar de cada participante, conforme descrição que se segue.

Fase 1 (um), na qual realizei uma entrevista a partir da seguinte pergunta: ‘Quero que me fale um pouco sobre sua vivência escolar no Ensino Infantil. Conte-me sobre suas lembranças dessa época’.

A fase 2 (dois), iniciou com a seguinte pergunta-chave: ‘Quero que me fale um pouco sobre sua vivência escolar no Ensino Fundamental. Conte-me um pouco sobre suas lembranças dessa época.’

Na Fase 3 (três), comecei a conversar a partir da pergunta ‘Quero que me fale um pouco sobre sua vida de estudante aqui nessa Instituição, cursando o Ensino Médio Integrado’. À medida que o estudante foi narrando sua vida estudantil, pude dialogar com eles, utilizando, às vezes, o roteiro pré-determinado, com o intuito de aprofundar, esclarecer, até mesmo realizar alguns questionamentos pertinentes às experiências contadas pelos estudantes.

Para realizar as entrevistas recebi o auxílio da coordenação do Napne, que apresentou aos pais e aos estudantes a minha proposta de pesquisa. E após autorização desses, foi me repassado os *e-mails* e o contato telefônico dos pais dos estudantes. Na próxima seção exponho mais detalhes sobre a minha aproximação dos estudantes participantes desta pesquisa.

O roteiro pré-determinado foi apresentado aos estudantes para que eles conhecessem os interesses principais da entrevista, facilitando o relato (CARNEIRO, 2007).

As entrevistas foram gravadas utilizando-se dos recursos próprios da plataforma *Microsoft Teams*. O tempo de duração das entrevistas variou entre 30-60 minutos, conforme a disponibilidade de cada estudante e a vontade de cada um deles de nos contar suas vivências escolares. Busquei fazer a transcrição logo após as entrevistas, conforme orienta (GLAT *et al.*, 2004). Entretanto não foi possível seguir essa orientação rigorosamente.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA (SUJEITOS)

Os participantes desta pesquisa foram estudantes com NE, matriculados e frequente no EMI. A ideia inicial era realizar o estudo com três estudantes que apresentassem NE diferentes, podendo assim estabelecer como escopo da pesquisa, participantes que tivessem NE para além daquelas estabelecidas como público da Educação Especial (BRASIL, 2011b), e que estivessem, pelo menos, no segundo ano de curso, uma vez que já teriam estabelecido um período significativo de vivência na Instituição.

Desse modo, a seleção desses estudantes obedeceria aos seguintes critérios de inclusão: primeiro critério de inclusão ‘estar cursando o segundo ano de curso’; segundo critério de inclusão ‘ter uma deficiência como NE’; terceiro critério de inclusão ‘apresentar alguma NE que não seja classificada como deficiência’ e quarto e último critério de inclusão ‘apresentar condição que gere NE diferente daquelas selecionadas e diferente daquelas estabelecidas como público da Educação Especial’. E como critério de exclusão ‘apresentar NE semelhante à de outro estudante já selecionado’. Havendo situação de empate no momento de selecionar os participantes, seria selecionado o discente que já está há mais tempo estudando na instituição, respeitando o tempo maior de vivência na instituição, desde que esse estudante não recaia sobre o critério de exclusão.

Para realizar essa etapa de seleção foi necessária a colaboração do Napne, pois devido a atual Pandemia do Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), as aulas estão acontecendo de modo remoto e o contato com os estudantes deve ser só de modo *online*, por *e-mail* ou por telefone. Num primeiro momento, o Napne buscou seguir os critérios de inclusão e exclusão apresentados anteriormente. Assim, entrou em contato com os pais e com os estudantes para falar sobre a pesquisa e convidá-los a participarem dela. Após esse momento, a presidente do Napne realizou comigo uma reunião, via plataforma *Google Meet*.

Durante essa reunião, a presidente me informou sobre os estudantes que se interessaram em participar deste estudo. Ela frisou que não foi possível seguir rigorosamente os critérios de inclusão, pois somente três discentes estavam dispostos a participar. Desse modo, automaticamente, eles foram escolhidos e por isso não foram considerados os critérios de seleção. Dessa forma, foram selecionados para participar deste estudo três estudantes com NE. Sendo um estudante autista; um com deficiência visual e outro com paralisia cerebral.

Entretanto após esse processo, somente consegui estabelecer contato com os dois primeiros estudantes. Após várias tentativas para obter o contato do estudante com paralisia cerebral, não recebi retorno a contento. Assim, somente participaram desta pesquisa o estudante

com autismo e o estudante com deficiência visual. Desse modo, não conseguimos atingir, integralmente, o escopo da pesquisa e, assim, abranger um público que ultrapasse aquele previsto para Educação Especial. Talvez devido à Pandemia e à necessidade do distanciamento, as pessoas já estejam cansadas de acessarem continuamente a internet, de ficarem em frente ao computador e ao celular. Isso pode ter contribuído para não atingirmos a amostragem desejada, caracterizando-se um fator limitante deste estudo.

Para resguardar o sigilo quanto à identidade dos participantes desta pesquisa, adotamos os nomes fictícios: João e Felipe, respectivamente.

João tem atualmente 27 anos. Ele é autista e está cursando, pela segunda vez, o 1º ano do curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio. De acordo com o Napne, a NE do João em decorrência do autismo é atendida por meio de monitoria; e adaptação e flexibilização curricular, conforme Instrução Normativa nº 13/2020 (IFTM, 2020c).

O autismo é classificado pelo Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5) como “Transtorno do Espectro Autista” (APA, 2014, p. 53) (TEA) e suas características essenciais englobam prejuízo na comunicação social de modo recíproco e na interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, sintomas esses que se iniciam na infância (APA, 2014). A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista traz para efeitos legais a seguinte classificação para o autismo:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012b, s.p.).

O termo ‘espectro’ está relacionado com a variação que pode haver nas manifestações do transtorno, uma vez que essas vão depender da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica (APA, 2014). Estão incluídos nessa classificação do TEA, os transtornos antes chamados de: autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2014).

O Felipe tem 17 anos. Ele tem visão monocular, caracterizado como deficiência visual (BRASIL, 2021c). Felipe está cursando, pela segunda vez, o 1º ano do curso Técnico em Computação Gráfica Integrado ao Ensino Médio. Conforme o Napne, a NE de Felipe, em decorrência da deficiência visual, é atendida por meio de material acessível e adaptação no espaço físico, segundo a Instrução Normativa nº 13/2020 (IFTM, 2020c).

A legislação brasileira classifica a deficiência visual da seguinte forma:

III – deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 1999; 2004, s.p.).

Art. 1º Fica a visão monocular classificada como deficiência sensorial, do tipo visual, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2021c, s.p.).

Para realizar as entrevistas com os estudantes João e Felipe, não foi preciso utilizar nenhum recurso para atender as suas NE. Eles disseram que estavam à vontade e que não precisavam de nenhum outro apoio ou suporte.

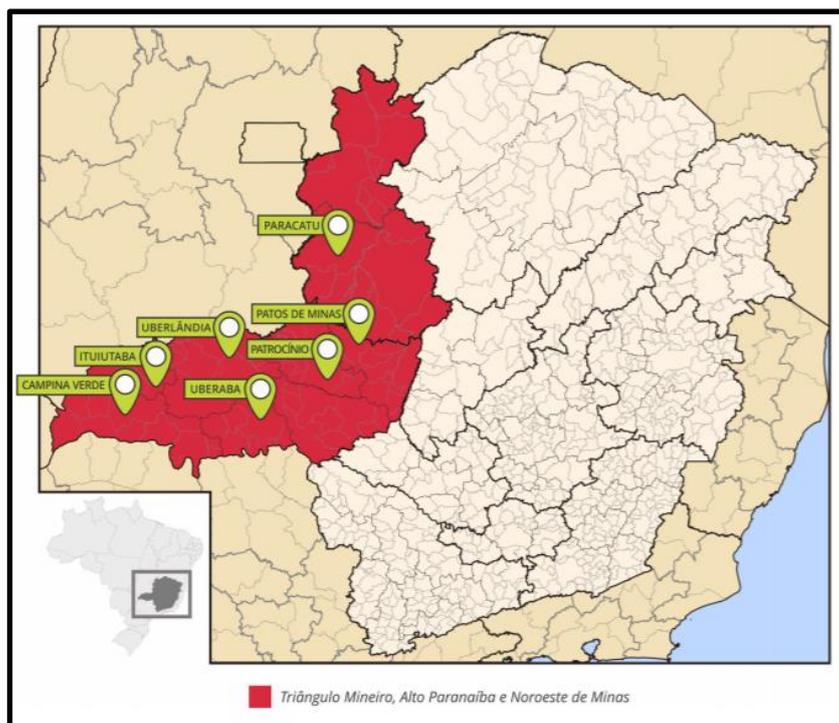
3.5 LOCAL DA PESQUISA

Este estudo teve como lócus investigativo o *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico do IFTM. A FIGURA 1 nos apresenta os atuais *Campi* que constitui o IFTM. Foi solicitada a autorização ao Reitor dessa Instituição, por meio da Declaração de Coparticipação em Pesquisa (Anexo A). Essa escolha foi motivada pela quantidade expressiva⁵⁹ de estudantes com NE cursando o EMI nesse instituto, sendo acompanhados pelo Napne, e ainda, pela demonstração da coordenação do Napne em disponibilizar os documentos oficiais desse Núcleo para este estudo.

O Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico foi criado no ano de 2014, passando a funcionar a partir do ano de 2015. Esse Campus foi implantado em duas unidades, na cidade de Uberaba, MG (IFTM, 2021).

⁵⁹ No momento em que consultei o Napne, havia 9 (nove) estudantes com NE matriculados e cursando o EMI. Considerei uma quantidade expressiva ao comparar com o CEFET/MG, *Campus* Araxá, onde, inicialmente, pretendia realizar esta pesquisa. Naquela época não havia nenhum estudante com NE matriculado nesse *Campus*.

FIGURA 1 - Mapa das mesorregiões do Estado de Minas Gerais e municípios com os *Campi* do IFTM



FONTE: IFTM (2016).

Atualmente o *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico oferece os seguintes cursos:

- Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (EMI):
- Computação Gráfica;
- Eletrônica;
- Manutenção e Suporte em Informática (IFTM, 2021).

Cursos de Graduação Presencial:

- Bacharelado em Engenharia de Computação;
- Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IFTM, 2021).

Cursos de Graduação a Distância:

- Licenciatura em Computação;
- Licenciatura em Letras – Português;
- Licenciatura em Matemática (IFTM, 2021).

Cursos de Idiomas:

- Espanhol;
- Inglês (IFTM, 2021).

Até o momento em que foi realizada a seleção dos estudantes com NE para realização desta pesquisa, havia nove estudantes matriculados e frequentes nos seguintes cursos⁶⁰: Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Computação Gráfica Integrado ao Ensino Médio; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Bacharelado em Engenharia de Computação.

Dentre as NE relatadas e atendidas pelo Napne⁶¹, havia: TEA; Deficiência Visual; Transtorno hipercinético de conduta; Transtorno obsessivo-compulsivo, forma mista, com ideias obsessivas e comportamentos compulsivos; Paralisia Cerebral; Deficiência Auditiva; Deficiência Física conjugada com Deficiência Auditiva e Hemorragia Intracerebral.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Para realizar esta pesquisa foram adotados os procedimentos éticos, conforme as normas da Resolução nº 466/2012⁶², do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética por meio do Sistema CEP-CONEP, sendo aprovada em 26 de setembro de 2020, pelo parecer 4.301.242 do CEP-UFTM (ANEXO B).

Tanto ao participante de menor idade quanto ao outro de maior idade, foi apresentado o Termo de Assentimento (Anexo C) e aos Responsáveis Legais apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Responsável Legal (Anexo D).

Apesar do outro estudante ter maior idade, foi recomendado pela Banca de qualificação e pela representante do Napne, que solicitasse autorização ao Responsável legal do estudante. Realizei, por *e-mail* e via *WhatsApp*, a exposição dos objetivos desta pesquisa aos estudantes e ao Responsável Legal. Em seguida, após concordância dos participantes, encaminhei por *e-mail* e via Correios esses termos. Após esse esclarecimento e consentimento, confirmados pelas assinaturas nos termos de todos os envolvidos neste estudo, iniciaram-se as entrevistas.

⁶⁰ Dados fornecidos pelo Napne do IFTM, *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*, por meio de *e-mail*.

⁶¹ Dados fornecidos pelo Napne do IFTM, *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*, por meio de *e-mail*.

⁶² Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de análise de dados foi iniciado com base na transcrição das entrevistas. Glat e Pletsch (2009, p. 144) trazem considerações sobre as análises a partir da metodologia História de Vida:

Como se trata de uma metodologia bastante flexível, não há imposição de procedimentos específicos para se realizar a análise de dados. O procedimento básico, porém, consiste em identificar a partir da transcrição das entrevistas os conteúdos ou tópicos mais freqüentes (*sic*) que emergem do discurso dos entrevistados, os quais serão posteriormente agrupados em categorias de análise ou núcleos temáticos.

Desse modo, os participantes narraram sua história de vida enquanto estudantes, estabelecendo um diálogo, que me permitiu formular novas questões ou acrescentar comentários para clarificar ou aprofundar a temática em cena. Entretanto houve o cuidado de se deixar o estudante direcionar o diálogo, conforme sugeriram Glat e Pletsch (2009), porém, tentando estimulá-los a exporem suas percepções sobre o tema em sua história de vida.

Diante dos relatos da vivência escolar dos estudantes com NE, realizei a fase de exploração das narrativas, geradora dos códigos: a influência da família, as dificuldades na trajetória escolar, o preconceito, o *bullying*⁶³⁶⁴, os conflitos pessoais, a identificação com a escola, a relação com os amigos, a relação com os professores, a diversidade de pessoas e os apoios. Assim, ao explorar as narrativas, considerando que a metodologia História de Vida não impõe procedimentos específicos para realizar as análises dos relatos (GLAT; PLETSCHE, 2009), identificamos alguns eixos temáticos que nortearam a fase de inferência e interpretação presentes nesta pesquisa: família, escola e relacionamento.

Para dar maior destaque às histórias de vida contadas pelos estudantes, suas narrativas foram expostas em quadro, diferenciando-as de outras citações trazidas para esta dissertação.

⁶³ Devido à complexidade do conceito *bullying*, tomo como base para esse estudo a interpretação de que o *bullying* é um tipo de violência física ou verbal, que ocorre com muita frequência nas escolas, entre os estudantes. Caracteriza-se o *bullying* quando a violência ocorre de forma repetitiva, havendo intenção do agressor em inferir danos físicos ou psicológicos na vítima (ROSE *et al.*, 2011; HUMPEL; BENTO; MADABA, 2019).

⁶⁴ A Lei 13. 185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional, traz a seguinte definição: “No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.” (BRASIL, 2015b, s.p.).

Todos os nomes de pessoas citadas nas falas dos estudantes, são fictícios, para resguardar o sigilo.

Ao final de cada trecho retirado da narrativa dos estudantes, referenciamos o nível de ensino que correspondia à fase da entrevista. Para realçar algumas falas dos estudantes, utilizei alguns grifos em negrito nas citações. E entre parênteses, relatei algumas emoções expressas pelos participantes durante as entrevistas.

As histórias contadas pelos participantes foram apresentadas tentando dar um fluxo na narrativa, entretanto, há momentos em que alguns diálogos foram construídos. Assim, para melhor visualizarmos as falas dos participantes e a minha, enquanto pesquisadora, sublinhei as minhas indagações.

4.1 FAMÍLIA

O tema família apareceu nas narrativas dos dois participantes desta pesquisa. Há lembranças positivas e negativas em relação às influências dos entes familiares aqui mencionados, esses que de alguma maneira tiveram participação na trajetória escolar desses estudantes, ora apoiando; ora contribuindo para o desenvolvimento de alguns conflitos pessoais.

__ Quem me ensinou a ler e a escrever foi **minha avó**, sabe...porque eu morava com ela, ela me ensinou um método diferente, sabe.
Ela pegava as letras do jornal ou da revista, recortava e montava tipo um texto, sabe. Eu soletrava letra por letra, depois eu...tipo...hoje em Uberaba caiu uma árvore, por exemplo. Aí montava essa palavra lá...soletrava...aí eu conseguia ler.
(João, 27 anos, EI).

O estudante João relatou essa experiência enquanto conversávamos sobre sua trajetória escolar no EI. Apesar de recordar que durante a sua infância ele ficava brincando no parquinho da escolinha, podemos inferir do nosso diálogo que ele iniciou sua participação escolar aos 15 anos, numa instituição de educação especial:

Ah, eu tenho lembrança, eu acho que eu estudei lá, sabe. Eu acho que eu me lembro que eu ficava brincando lá no parquinho da escolinha.
Não, tem muito tempo, não lembro não (aqui ele sorri).

Tipo... eu já estudei numa **escola especial** sabe? Chama CEOP, ali perto do shopping novo, sabe? Praça shopping, sabe?

__ E lembra com qual idade que você entrou lá?

__ Deixa eu lembrar... **uns quinze anos**. (João, 27 anos, EI).

Podemos perceber no primeiro relato que houve o apoio, o cuidado e a preocupação da avó com a alfabetização do neto. Para Mitchell (2008) os avós podem oferecer apoio e suporte na educação dos netos com NE, configurando a aprendizagem intergeracional. Assim, é interessante que a escola amplie sua rede de apoio familiar para além dos pais, estabelecendo parcerias também com os avós (MITCHELL, 2008).

Gomes-Pedro (2006) chamou essa relação do neto com a avó de uma relação envolvente, comum quando ambos moram na mesma casa, estabelecendo assim um vínculo muito forte, gerando responsabilidades com o cuidado e educação dos netos. Há por parte dos avós uma valorização da escola, da educação e da busca por estratégias para auxiliar os netos nas atividades escolares (SILVA, 2012). E quanto aos pais, encontramos no estudo de Cortez e Fernandes (2019) ‘Autopercepção de crianças com distúrbio do espectro do autismo e a percepção de fonoaudiólogos sobre suas habilidades de leitura e escrita’, um indicativo bastante expressivo, exposto pelas crianças autistas quanto pelos seus fonoaudiólogos entrevistados, sobre a influência positiva dos pais no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

No segundo trecho da fala do estudante, João diz já ter estudado numa escola especial quando ele tinha seus quinze anos, já na sua adolescência. Não podemos afirmar que tenha havido uma superproteção familiar com o estudante João, que justifique o fato dele ter frequentado uma instituição escolar somente aos 15 quinze anos de idade. Porém de acordo com Serra (2010), há famílias que acabam isolando e infantilizando os seus filhos com NE, esquecendo-se de que as pessoas com NE devem desenvolver a sua autonomia:

Passado o período de luto simbólico, a forma como a família se posiciona frente à deficiência pode ser determinante para o desenvolvimento do filho. Muitos pais, porque não acreditam que seus filhos possuam potencialidades, deixam de ensinar coisas elementares para o autocuidado e para o desenvolvimento da independência. Alguns optam pelo isolamento e outros por infantilizarem seus filhos por toda a vida, esquecendo que não são eternos e que o portador de necessidades especiais deve se tornar o mais autônomo possível. (SERRA, 2010, p. 46).

Porém o isolamento ou a superproteção dos filhos com autismo ou com outras NE pode estar atrelado ao medo do preconceito que pode vir da sociedade em geral (MINATEL; MATSUKURA, 2014; SEGEREN, 2014).

Entretanto, após o estudante João frequentar uma instituição de educação especial, a sua caminhada escolar não parou por aí. Ele continuou os estudos, com muita dificuldade, como ele relata. Não obstante esses obstáculos, concluiu o EF numa escola regular e com bastante incentivo da família ingressou-se no IFTM no EMI:

Eu tô lá no IFTM porque a **minha irmã**...é... falou pra eu fazer a prova do IF, sabe...Aí eu fiz...aí eu esperei uns dias...aí depois saiu o resultado...da prova né...aí...eu fui aprovado...aí...eu consegui entrar lá...sabe. (João, 27 anos, EMI).

O incentivo que João recebeu da irmã reflete uma característica singular dessa família, corroborando com o resultado do trabalho realizado por Loureto e Moreno (2016), os quais demonstraram que há irmãos que compreendem que o irmão autista terá dependências para com outra pessoa no futuro, porém, acreditam que se o irmão com TEA se esforçar, poderá avançar nos estudos e até cursar uma faculdade, mesmo que necessite de apoios. Esses autores trazem que, considerando as singularidades das famílias que participaram do estudo, as relações da referida díade podem ser “facilitadas por amizades em comum, relativa autonomia do irmão autista, redes de apoio familiar e orientação por parte das mães acerca do irmão com TEA”. (LOURETO; MORENO, 2016, p. 316).

Segundo recomenda a Declaração de Salamanca, para a escola se tornar inclusiva, essa deve trazer a família para compor sua rede de apoio. É preciso incentivar os familiares mais próximos a se envolverem nas atividades educativas na escola. Durante essas atividades, eles poderão conhecer métodos eficazes para que em casa possam organizar as atividades extraclases, contribuindo na orientação e apoio para o melhor progresso escolar do ente com NE (ONU, 1994).

A educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e por profissionais. Uma atitude positiva por parte dos primeiros favorece a integração social e escolar, mas eles precisam de apoio para assumir as funções de progenitores duma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara, pelo que responder às necessidades de informação e de treino das suas capacidades educativas é tarefa de especial importância [...]. (ONU, 1994, p. 37).

O estudante Felipe também nos conta que aprendeu a ler e a escrever por incentivo da avó e da mãe, mesmo frequentando creches e escolas:

__ Quem me ensinou a ler e a escrever foi **minha avó**, sabe...porque eu morava com ela, ela me ensinou um método diferente, sabe. Ela pegava as letras do jornal ou da revista, recortava e montava tipo um texto, sabe. Eu soletrava letra por letra, depois eu...tipo...hoje em Uberaba caiu uma árvore, por exemplo. Aí montava essa palavra lá...soletrava...aí eu conseguia ler. (João, 27 anos, EI).

As lembranças da trajetória escolar do estudante Felipe durante o EI se referem a um período em que ele brincava na escola, aos estímulos em casa quanto à leitura e à perda que ele teve da visão do olho esquerdo. Contudo o estudante enfatiza que a deficiência visual não trouxe impedimento para ele nesse período escolar, pois conseguiu com a ajuda da mãe, da avó e das escolas a ler e escrever.

Dos fatos narrados por Felipe durante o seu percurso no EI, inferimos que outras NE surgiram nessa fase, além da deficiência visual, pois ele vivia vários conflitos pessoais, alguns gerados pela ausência do pai. Esses conflitos causaram alguns retrocessos no seu desempenho escolar, afastando-o muitas vezes da sala de aula, prejudicando sua participação nas aulas, e conseqüentemente, sua aprendizagem no mais alto grau, culminando na sua reprovação no sétimo ano do EF.

Aí...nessa época, no sétimo ano foi a primeira vez que eu **bombei**... tipo... juntava **piada**... aí...**zoavam desde minha aparência**, na época eu era bem mais **gordo** que hoje em dia. Aí eles **falavam dos meus óculos**, aí ficavam zoando de tudo, do meu cabelo, **zoavam tudo, tudo, tudo, tudo**... E fora da sala, tipo no recreio geralmente eu ficava escondido, porque eu geralmente apanhava por nada. Quando eu falava com a diretora, ela falava eu não posso fazer nada. Ou então eu ficava na porta da secretaria. Aí eles falavam assim, você não pode ficar aqui e me expulsavam de lá. Quando chamavam a minha mãe... as únicas vezes que eu fiz minha mãe ir na escola, para resolver alguma coisa assim, foi nessa época...eu chamei minha mãe...e aí falaram pra ela assim... não o seu filho que caça confusão, eles não fazem nada, os alunos são bons. Não era, não era, os alunos saíam da escola...tipo saia pra porta da escola e ficavam usando droga na frente da escola. (Felipe, 17 anos, EF).

Era tudo...eu não ia na aula, não queria ficar lá, por várias vezes. **Eu ficava escondido** ou ficava em cima do telhado da escola. Eu ia para a escola, mas eu não ia para aula. (Felipe, 17 anos, EF).

Eu nunca tive...**eu não tenho contato com meu pai**, mas naquela época eu tinha, mas a única vez que meu pai se envolveu com alguma coisa que tinha a ver com escola minha foi por causa de uma briga. Foi uma vez que briguei, nessa época. Porque eu não tinha fome...era por causa do meu pai na verdade também. Ficava...toda vez que eu pensava nele...eu perdia a fome. (Felipe, 17 anos, EF).

Há estudos como o desenvolvido por Lima e Santos (2016) que afirmaram que mudanças na estrutura familiar, como a ausência do pai no domicílio, prejudicam o desempenho escolar. Considerando esse fato, podemos supor o surgimento de outras NE ou deficiências circunstanciais (CARVALHO, 2019). Essas deficiências circunstanciais se referem a estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem transitórias, mas que não estão diretamente relacionadas com uma causa orgânica específica, porém, precisam receber o atendimento educacional para que não se consolidem (CARVALHO, 2019).

Somando a isso, a educação inclusiva prevê que a escola busque construir uma rede de apoio entre gestores, educadores e pais, pois a colaboração da família junto às escolas é fundamental para atingir uma educação de qualidade, uma vez que propicia o encorajamento para aprenderem a trabalhar como parceiros a favor do estudante com NE (ONU, 1994).

4.2 ESCOLA

A partir dos relatos dos estudantes com NE, pude perceber uma ênfase no tema escola. Desde as dificuldades com as atividades escolares até o sentimento de identificação com a instituição, com a diversidade de pessoas e com os apoios recebidos.

No começo do primeiro ao segundo, eu era muito bom...tipo...chegou a um ponto que...meio... que a professora me pedia para ajudar os alunos nas matérias, principalmente as que tinham a ver com humanas...tipo... português. E na época também eu era bom na matemática também em geral. Era muito bom e eu fui ajudando todo mundo aí. Quando chegou no terceiro...eu sempre **tive um problema**, porque eu tinha muita dificuldade... de... **eu não conseguia acompanhar muito**, não conseguia acompanhar a velocidade da sala. Eu copiava muito devagar, demorava um pouquinho para **assimilar a matéria**... só que chegou no terceiro...a professora passava muita tarefa. E tinha muita coisa no quadro. E como eu não conseguia completar tudo, **ia acumulando**... aí eu chegava em casa e tinham cinco a seis cadernos para completar, era muita coisa. (Felipe, 17 anos, EF).

As poucas vezes que **eu tentei falar com ela, ela falou que era frescura**...e quando me chamavam...quando a coordenadora me chamava, ela geralmente ficava do lado da professora. (Felipe, 17 anos, EF).

[...] as **lembranças dessa época** que envolve escola, **nunca eram muito boas**. Por exemplo, eu lembro que eu ficava...no final de semana eu ia pro rancho.... quando dava domingo, eu ficava triste, começava a querer chorar, porque eu não queria que chegasse segunda, porque eu sabia que eu ia ter que voltar a fazer tudo aquilo de novo. E **era muito cansativo** porque além da escola eu ainda fazia conservatório. [...] até no conservatório era isso... quando eu tinha, por exemplo, que escrever alguma coisa, a professora pegava e escrevia para mim, porque eu demorava muito tempo. (Felipe, 17 anos, EF)

Há! Pra mim...acho que... foi bom terminar o ensino fundamental...eu fui...com toda...**terminei com toda dificuldade**, mas é...eu consegui, mas eu consegui terminar até o nono ano...agora eu estou no ensino médio.... aí se Deus quiser vou me formar lá também. (João, 27 anos, EF).

Ah, Matemática... nunca consegui, sabe? **Matemática é mais complicado** pra mim, sabe?! (João, 27 anos, EF).

Ao recordar as vivências escolares, os estudantes Felipe e João relataram um pouco sobre as dificuldades que eles tiveram na escola. Felipe só estudou em escolas regulares públicas, passou por três instituições escolares tanto no EI quanto no EF. Apesar de Felipe não correlacionar a sua dificuldade de acompanhar a turma, quanto à realização das atividades, a sua deficiência visual, podemos deduzir que essa correlação é possível. Talvez naquela época, devido o Felipe ser muito novo quanto à idade, pois estava cursando o 3º ano do EF, ele não conseguisse perceber que a redução da sua acuidade visual pudesse diminuir a sua presteza para copiar e assimilar os conteúdos expressos na lousa, mesmo se sentando próximo a essa.

Quando a deficiência visual acontece na infância, pode trazer prejuízos ao desenvolvimento neuropsicomotor, com repercussões educacionais, emocionais e sociais, que podem perdurar ao longo de toda a vida, se não houver um tratamento adequado, o mais cedo possível. (BRASIL, 2000b, p. 10).

Montilha *et al.* (2009) constataram na sua pesquisa que, dentre os escolares com deficiência visual que estavam cursando o ensino fundamental numa escola pública municipal, 83,3 % daqueles considerados com visão subnormal⁶⁵ relataram ter dificuldades em enxergar e escrever no caderno, 100 % disseram não enxergar bem na lousa. Não houve respostas dos estudantes com cegueira quanto a essas queixas. E quanto à reclamação de anotar aulas, não houve respostas dos estudantes com visão subnormal, já entre os escolares com cegueira, 35,7 % alegaram não conseguir desenvolver bem quanto à anotação das aulas.

Ao iniciar o processo de escolarização, principalmente entre os 7 e 11 anos, a escola se torna o ambiente de aprendizagem e de socialização para as crianças, inclusive para aqueles que não enxergam ou enxergam pouco. Porém o processo de desenvolvimento do estudante

⁶⁵ Alguns especialistas preferem utilizar o termo visão subnormal (utilizado no estudo de MONTILHA *et al.*, 2009) a baixa visão. Ambos os termos têm o mesmo significado, ou seja, se referem a uma condição de deficiência visual, que significa redução da acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica (BRASIL, 1999; 2000b; 2004b).

com deficiência visual, cego ou com baixa visão, apresenta algumas características peculiares e que devem ser consideradas e respeitadas pelos educadores e toda a rede de apoio, que a escola deve oferecer. Essas peculiaridades envolvem: maior tempo para assimilar determinados conceitos, principalmente, os mais abstratos; necessidade de estimulação contínua; dificuldade de interação, apreensão, exploração e domínio do meio físico; e desenvolvimento mais lento da consciência corporal (BRASIL, 2000b).

O relato de dificuldade do discente Felipe nos leva a entender que a professora escrevia muito no quadro e, provavelmente, não se utilizava de outras estratégias ou práticas pedagógicas que rompesse com a barreira metodológica (SASSAKI, 2005), que possibilitasse a participação de toda turma em conjunto, respeitando as NE do Felipe. Diante dos fatos narrados, fica a impressão que ainda predominava em suas aulas práticas de ensino tradicionais, homogêneas e padronizadas (DAL'IGNA *et al*, 2013). E que essas atitudes metodológicas estavam pautadas em exposição maciça de conteúdos na lousa para uma aprendizagem receptiva e mecânica, sem considerar os diferentes tempos e capacidades de assimilação dos estudantes (LIBÂNEO, 1985). Essas formas de ensinar diferem-se das práticas pedagógicas inclusivas, que consideram as peculiaridades dos escolares e suas percepções quanto ao desenvolvimento e acompanhamento das aulas. Por meio dessas práticas, busca-se oferecer condições de aprendizagem para todas e todos os estudantes com NE ou não, conforme seus estilos e ritmos de aprendizagem (ALMEIDA; SILVA, 2013), sempre oferecendo apoios para atender as NE dos discentes.

Quando Felipe busca recordar o seu trajeto escolar durante o EF, ele faz referências a lembranças negativas e positivas. Das suas recordações negativas podemos denotar algumas dificuldades advindas de conflitos pessoais, muitas vezes ignorados pela escola e pela família, e outras queixas que se correlacionam com uma gestão escolar falha no sentido de realizar ações e práticas inclusivas, culminando na provável ausência de apoio pedagógico e psicológico, na existência de barreiras metodológicas e atitudinais (SASSAKI, 2005) nas práticas de ensino de alguns docentes.

Entretanto ele cita algumas experiências positivas possibilitadas pelas atitudes de alguns docentes: o cuidado, a atenção, o afeto; as aulas de história que mais pareciam um conto histórico, que prendia a atenção do Felipe; o empenho em fazer com que as páginas em branco do caderno fossem preenchidas, que o conteúdo ficasse em dia. Todas essas atitudes instigaram em Felipe a vontade de participar das aulas e de compreender o que estava acontecendo com ele:

__ E você acha que o **AEE** foi bom, que fez diferença? Te ajudou?
 __ Eu acho que fez, fez sim. Na época eu não gostava, mas hoje em dia fez.
 __ Eu acho que era **mais por conta da professora** que dava...tipo por causa...ela era uma professora que me aproximei...então eu conversava muito com ela... desde questões familiares até a questão da minha visão...foi a época que eu comecei a ter mais criatividade na hora de me adaptar, eu comecei a me adaptar demais. (Felipe, 17 anos, EF).

__ Por que você reprovou no sétimo?

__ Eu não ficava na sala.

__ Foi em mais de uma matéria?

__ Todas, menos história.

__ Por que menos história?

__ **Eu gostava da professora...eu gostava do jeito que ela explicava a matéria**, ela passava muito texto, mas ela explicava muito. Eu gostava de prestar atenção na matéria dela, eu ficava viajando...parecendo que ela estava **contando uma história**. Parece que estava contando a história, não parecia que ela estava explicando e sim contando história. Eu gostava de ouvir ela falando e na hora da matéria eu lembrava e fazia a prova bem. Eu passei com nota de prova só. (Felipe, 17 anos, EF).

Eu **gostava daquela professora**, desde a matéria dela...português, sempre foi a matéria que eu mais gostei foi o português e história. Eu me dava bem com matéria dela. Achava fácil, e tipo...**ela meio que me obrigava a copiar**, porque os outros cadernos estavam muito incompletos, chegou um ponto que ela falou assim: Você vai pegar esse caderno seu e fazer tudo de novo. Eu quero seu caderno completo...aí eu te dou um ponto...extra. Aí ela me deu. Eu completei o caderno todo. Aí quando eu completei o caderno e vi que ele ficou muito organizado. Aí eu falei caramba, que massa...aí eu **comecei a querer organizar meu caderno**. Aí foi quando eu comecei a **prestar atenção na aula**. (Felipe, 17 anos, EF).

Durante os nove anos de escolarização no EF, o estudante Felipe relata que passou por três escolas públicas regulares, uma estadual e as outras municipais, e que teve AEE em duas dessas escolas, tanto na rede estadual quanto na municipal. A primeira vez que ele começou a receber esse atendimento, o qual o estudante chama de reforço, foi no quarto ano, logo após ele fazer a segunda cirurgia no olho direito, pois ele já havia perdido a visão no olho esquerdo. Desse modo, ele começou a ter mais dificuldades para enxergar. Depois Felipe foi ter AEE somente no sétimo ano, e em curto período do oitavo ano. Foi a partir do sétimo ano que ele conheceu a nomenclatura AEE.

__ Quando eu estava no quarto, eu lembro que eu comecei a fazer um **reforço**. Aí lá me deram os **materiais adaptados**, mas eu não gostava, eu me sentia estranho, não consegui usar.

__ Esse reforço era dentro da sua sala de aula junto com os colegas ou não?

__ Em outra escola que eu fazia lá... uma vez por semana, duas vezes por semana, na verdade...aí me davam os materiais...coisas assim para eu fazer na escola.

__ Como era o reforço, você lembra como era?

__ Tipo eu ficava lá, geralmente ela passava alguma atividade ou ela pedia...perguntava você está com dificuldade em alguma coisa. Geralmente ela me ajudava ou a fazer as atividades que eu estava com dificuldade ou ela me passava alguma coisa. Alguma coisa a ver com alguma matéria que precisava de reforço... tipo... sei lá algum texto...me passava muita produção de texto... essas coisas assim. (Felipe, 17 anos, EF).

__ Lá era escola regular, mas tinha aula adaptada. A professora que eu fazia aula...ela era cega. E o estilo de aula era diferente.

__ Era tipo uma sala especial?

__ Era uma **sala especial**, e na outra lá era só eu mesmo [...] era lá à tarde [...]. (Felipe, 17 anos, EF).

[...] Fiz isso durante o sétimo, os dois sétimos que eu fiz ... um pedaço do oitavo. Depois eu parei. Eu fazia **AEE**. (Felipe, 17 anos, EF).

No AEE eu não cheguei a usar nada de diferente...Era mais... lá... era mais algum tipo de lápis que eu usava. Eu tenho.... hoje em dia eu uso esses lápis mais para desenho.... eles são 4B. (ele me mostra os lápis do primo dele...que são iguais aos que eles usava)... entendi... para ser mais específico era esse aqui, **é 4b**, é que ele tem o **grafite mais forte**, pra eu consegui enxergar melhor. Não conseguia enxergar minha letra direito. (Felipe, 17 anos, EF).

[...] eu prefiro coisa mais escuro.... consigo enxergar melhor...quando é mais forte. Por isso que eu usava aquele tipo de lápis, outro material que eu usei também quando estava no [...] (no quarto ano), foi uma **mesinha para escrever assim** (ele mostra como seria a posição para ele escrever usando essa mesinha) ... que eu não lembro o nome ... e **caderno com linha maior...caderno também com página amarela, porque aí não refletia a luz**. (Felipe, 17 anos, EF).

Mantoan (2015) comentou que a ideia de inclusão pegou as escolas despreparadas, atingindo, principalmente, aquelas que ofertam o EF. Esse desarranjo pode ser uma das causas para o que Prieto (2006, p. 51) nos aponta, que as escolas têm pensado e realizado “[...] auxílios especiais sob diferentes denominações e com estrutura e funcionamento distintos.”. Nesse contexto, mesmo com todos os entraves, as dificuldades e as divergências, “[...] a perspectiva anunciada nos documentos de muitos municípios, principalmente desde meados da década de 1990, é de atender aos princípios da educação inclusiva.”. (PRIETO, 2006, p. 51).

Para o estudante João concluir o EF foi bem difícil, conforme ele relata. Entretanto parece que o estudante não conseguia lembrar com detalhes essas dificuldades. No decorrer das entrevistas, João nos conta que, atualmente cursando o EMI, ele tem recebido o auxílio de uma monitora, que o ajuda na realização das provas e de algumas atividades de determinadas disciplinas, somente naquelas que ele solicita apoio. Agora durante a pandemia, em que as aulas estão acontecendo remotamente, João continua recebendo o suporte da monitora, quando necessário. E durante a nossa conversa, ficou claro que ele não teve esse suporte durante o EF, e que talvez se o tivesse tido nas outras escolas, ele poderia ter tido menos dificuldade e

aprendido mais. Contudo, provavelmente, após um processo de ressignificação, foi possível perceber, por meio da fala dele, um sentimento de agradecimento a Deus por ter concluído o EF, apesar das dificuldades.

__ Eu tenho uma monitora também, sabe?
 __ Ah, você tem?
 __ Tenho... todas as provas que eu faço lá na escola, eu faço fora da sala, sabe. Ela lê a prova pra mim...pode ler uma, duas, três vezes que eu...depois eu respondo lá... na prova.
 __ Agora no IFTM, tem monitor, mas é a primeira vez que você está tendo monitor? Nas outras escolas você não teve monitor?
 __ Nas outras escolas não... só nesta.
 __ Então você acha que o fato de você ter um monitor te ajuda mais a aprender e a participar das aulas?
 __ Muito.
 __ Talvez se você tivesse tido monitor antes, você acha que teria aprendido muito mais, que teria sido melhor nas outras escolas?
 __ Eu acho que sim, viu, mas Deus me ajudou e consegui completar o ensino fundamental, sabe. (João, 27 anos, EF).

Juntando as experiências escolares do João, do período de antes com as de hoje, enquanto frequenta o EMI, considerando o incentivo da família, e os apoios recebidos da escola quanto as suas NE, parece que novos sentidos foram construídos, e uma nova subjetividade também (GONZÁLES REY, 2007; SILVA; GARCIA, 2011). Isso pode ter contribuído para que João olhasse para trás e reconhecesse o que lhe faltou. No entanto, agora, dando ênfase a sua conquista a partir de um novo olhar para as possibilidades de hoje. E assim surge um processo de identificação com outro ambiente escolar, que busca lhe auxiliar na conquista por uma aprendizagem cada vez melhor, que lhe possibilite alcançar sua emancipação humana, social, cultural, econômica e política, dentro da proposta de uma educação inclusiva (ONU, 1994; CUNHA, 2015).

[...] o IF⁶⁶ é do **coração**, né. (João, 27 anos, EMI).
 [...] pra mim é a **melhor escola** que já vi. (João, 27 anos, EMI).
 [...] os professores me mostraram os tipos de cursos... aí eu preferi fazer o curso de eletrônica...sabe... porque eu achei interessante né...aí **eu posso ser um técnico**...posso mexer com... tipo...**posso ter uma lojinha** de arrumar celular...**posso ser um eletricista**...tipo isso sabe...aí por isso que eu preferi esse curso técnico em eletrônica...achei interessante. (João, 27 anos, EMI).

⁶⁶ Algumas vezes os estudantes João e Felipe se referiam ao IFTM, utilizando-se da sigla IF.

Conquanto percebamos em João um sentimento de realização no IFTM, podemos depreender da sua narrativa que, nesses dois anos cursando o EMI, as dificuldades também se fizeram presentes. Entretanto ele não deu destaque negativo a isso, apesar de ter sido reprovado em algumas disciplinas:

Ah! No ano passado eu consegui... ano retrasado quero dizer. **Consegui passar. Olha, eu passei em todas, sabe. Só que o Coordenador lá, falou assim**, que eu tinha muita matéria pra fazer, sabe. Umas 10 matérias acumuladas pra mim, sabe. Aí ele **fez um acordo comigo**. Ele falou assim. **Mário, você se incomoda em fazer o primeiro ano de novo**, porque a gente vai fazer o seguinte: a gente vai **diminuir um pouco de carga horária para você, e colocar menos matéria pra você**. Falei não, não tem problema não, mas eu consegui passar em Geografia... Educação física. (João, 27 anos, EMI).

Alguma coisa que a professora explica, sabe? **O que não entendo, eu pergunto de novo**, pra ela. Ela pega e explica. Ela começa desde o início até o fim, sabe? (João, 27 anos, EMI).

O que eu não entendo, eu respondo a professora. O que é...tipo...ela escreve uma palavra difícil. O que significa aquela palavra, eu falo professora, qual o significado dessa palavra? Aí a professora vai lá e explica. (João, 27 anos, EMI).

__ Ah, minha **monitora ler a prova pra mim**. Pode levar umas três vezes, se necessário, pra depois eu achar a resposta certa.

__ Mas, na hora das atividades, ela fica dentro da sala? Você junto com os colegas e a monitora também?

__ É, ela fica do meu lado lá.

__ Você precisa que ela leia para você as atividades?

__ É, depende da atividade que o professor passar, né.

__ Você pode falar das atividades um pouquinho? Alguma de que você se lembra?

As atividades que você precisa da monitora?

__ Português, eu **preciso da monitorara**, né... orientando, sabe.... **Português e Instalações elétricas**. (João, 27 anos, EMI).

Esses trechos nos induzem a pensar que dentre alguns motivos que fizeram com que o estudante João não enfatizasse haver dificuldades no EMI como fez ao falar sobre o EF, estão as práticas do AEE que o IFTM vem realizando com ele. Dentre essas práticas podemos citar a flexibilização curricular,⁶⁷⁶⁸ quando o estudante cita que foram reduzidas as quantidades de

⁶⁷ Instrução Normativa nº 013, de 10 de setembro de 2020, no IFTM, que estabelece e regulamenta os procedimentos de identificação, acompanhamento, avaliação e flexibilização curricular aos estudantes com NE (IFTM, 2020c).

⁶⁸ Há várias discussões no campo da Educação Inclusiva e Educação Especial a respeito dos conceitos flexibilização curricular e adaptação curricular. Na tentativa de se entender e de colocar em prática a perspectiva de um currículo flexível visando garantir na prática o exercício do direito à educação dos estudantes com NE (FLORIANI; FERNANDES, 2008).

“unidade curricular” (IFTM, 2020c, p. 8) para ele cursar; e o trabalho de orientação e apoio para realizar algumas atividades e avaliações que João recebe da monitora.

A oferta desses suportes indicam ser tentativas de atender as NE desse estudante, como meio de aumentar as oportunidades de participação dele nas unidades curriculares junto da turma, de modo a não o sobrecarregá-lo; objetivando a permanência dele na instituição escolar, de modo que ele continue sua caminhada rumo ao seu sucesso escolar, que é único de cada indivíduo.

Quando a escola decide trabalhar sob a perspectiva da educação inclusiva, não significa que todos os estudantes com NE não vão encontrar dificuldades durante o percurso escolar. Significa que a instituição escolar está aberta para renovar suas atitudes em prol de viabilizar condições para que esses estudantes tenham o direito de estudar e de aprender junto dos demais escolares, contudo, recebendo todos os apoios necessários para atender suas NE, de modo a não ferir sua dignidade humana e o seu direito de exercer sua cidadania (FERREIRA, 2005; MANTOAN, 2015; CARBONELL, 2016).

Há outro ponto que nos chama atenção nesses relatos do João, a forma como o coordenador de curso aborda a reprovação com ele. Parece que nem a palavra reprovação foi mencionada, e sim por meio de um acordo com o estudante, resolveram ‘tentar de novo’. Não houve uma abordagem centrada no fracasso do estudante, e sim nas mudanças e readaptações, as quais a escola pode fazer para se adaptar às peculiaridades dele (CARVALHO, 2019). A proposta de flexibilizar a carga horária não foi trazida por meio de uma postura impositiva, e sim por um diálogo, no qual o estudante parece ter tido uma participação ativa.

Essa atitude do coordenador e a dos professores que tiveram prontidão em esclarecer as dúvidas do João durante as aulas, demonstram atitudes inclusivas, que todos os docentes devem e precisam colocar em prática, pautando-se em valores éticos, no compromisso com a profissão, buscando recriar suas práticas a partir do retorno que os estudantes com NE lhes dão (MAGALHÃES; CASTAMAN; VIEIRA, 2020). Esses autores destacaram que:

Na perspectiva inclusiva, o professor deve assumir-se como um profissional inclusivo e buscar desenvolver, com auxílio dos cursos de formação de professores, as características criatividade, reflexão sobre a prática, criticidade, flexibilidade, autonomia e autoconhecimento para aproximá-los mais da inclusão dos estudantes com NE. Destarte, há a necessidade de reconstrução da identidade profissional dos professores que atuam na EPT, uma vez que grande parte não teve, na sua formação inicial, uma preparação para atuar com estudantes com NE, pois em sua maioria são bacharéis ou tecnólogos, sem formação pedagógica. (MAGALHÃES; CASTAMAN; VIEIRA, 2020, p. 187).

Nesse sentido corrobora Carbonell (2016):

A inclusão não é possível sem uma mudança radical na cultura docente, nos modos de ensinar e aprender e no imaginário dos valores e concepções educativas. Neste caso, os docentes adquirem um maior protagonismo e trabalham lado a lado e em pé de igualdade com os distintos especialistas que intervêm no processo educativo. (CARBONELL, 2016, p. 103).

Essas atitudes podem ter contribuído para que João se identificasse com a atual escola. E Felipe demonstra também ter-se identificado com a instituição IFTM:

É...engraçado que no princípio eu não queria ter entrado (no IFTM). (Felipe, 17 anos, EMI).

[...] Aí eu peguei os cursos...aí quando eu vi que tinha **computação gráfica**...eu fiquei meio animado...porque eu fazia curso de design gráfico...assim em outros lugares...eram cursos ruins, mas eu fazia. Então já era uma coisa... que **tem uma coisa que eu tenho vontade de fazer lá**. Eu acho que pode ser melhor [...]. (Felipe, 17 anos, EMI).

Acaba que no IF, meio que ao mesmo tempo que lá é um **inferno**, porque é cansativo para caramba, mas lá é um **paraíso**... muita, muita gente lá me ajudou muito. (Felipe, 17 anos, EMI).

__ [...] eu posso dizer.... a **diversidade** de lá meio que **me salvou** da depressão ... quase ... porque graças a isso eu consegui ter... conversar mais com muitas pessoas, muito depois por causa de *bullying*, especialmente, eu me fechei muito.

__ E na outra escola que você estudava, lá também era uma escola regular, também não tinha diversidade de pessoas?

__ Lá não tinha...**todo mundo era igual**...tanto na personalidade quanto em gosto no geral, então eu não conseguia ter muito amigos. (Felipe, 17 anos, EMI).

Conforme os relatos do estudante Felipe, o seu processo de identificação com a escola IFTM se iniciou ao vislumbrar na escola a possibilidade de aprender mais sobre algo que ele já gostava e que poderia se tornar uma profissão no futuro. Essa percepção de Felipe em aprofundar os seus conhecimentos sobre algo com o qual ele já se identifica e almeja trabalhar, nos remete ao descrito por Souza (2013):

A inclusão deve ser antes de um processo, uma atitude pessoal. Ela deve ocupar lugar de destaque como canal de potencialização de possibilidade de liberdade. Nesta perspectiva, a inclusão é um conjunto de ações que visa tornar justo o ser e o fazer social. Todos os procedimentos inclusivos devem direcionar-se. Para a autonomia e autogestão, considerando as competências e habilidades de cada indivíduo. (SOUZA, 2013, p. 58).

Essa identificação engloba também outros aspectos, indo além dos apoios para atender a NE em decorrência da deficiência visual. Foi nessa escola que Felipe começou a se autoconhecer e a se aceitar, e nesse processo parecem ter surgido outras NE de cunho emocional

e psicológico. Essas falas de Felipe nos levam a compreender que uma instituição escolar regular, aberta para a diversidade humana, possibilita o convívio entre pessoas com diferentes NE, de diversas classes, etnias, religiões, gêneros, gostos, crenças etc. E havendo na escola ações para o acolhimento, para a tolerância, para a promoção de uma socialização mais respeitosa, sem discriminação, que busquem a efetivação do aprendizado de todas e de todos os estudantes, como objetivo final, a diversidade se torna uma chave ímpar para a promoção de uma educação igual, respeitando as diferenças (CARBONELL, 2016).

Da narrativa de Felipe, é possível perceber que não basta somente ser uma escola regular, que legalmente não deve negar matrícula para nenhum estudante. A escola precisa se assumir enquanto instituição inclusiva e desenvolver ações para que isso de fato aconteça. E o Napne, a coordenação de curso, e alguns professores parecem ter buscado desenvolver essas práticas inclusivas no IFTM:

___ Eu quero que você conte um pouco como é o seu dia a dia no ensino médio integrado.

___ Tipo...estou há dois anos no IF! Eu bombei no primeiro...bombei no primeiro. Mas assim... não...

Lá não é uma coisa...tipo... eu não vejo muita dificuldade lá. Minha primeira bomba no primeiro, não foi muito por causa da visão. Foi mais por ansiedade, coisas assim, mas...tipo...eu tenho dificuldades de acompanhar as aulas. Coisas sim ... várias vezes, mas é mais por questão da matéria.

É...tipo ... por causa de ser muitas matérias, é diferente. Demorei para me acostumar, demorei um pouco demais para me acostumar, porque...tipo...desde a dificuldade de acordar, porque igual a minha escola antiga eu acordava tipo...lá começava sete horas, eu acordava quinze para sete...porque eu ia de a pé... era dois quarteirões da minha casa. Para ir para o IF, eu acordava ano passado, dois mil e dezenove, no caso, eu acordava cinco e meia...esse ano eu acordo cinco e quinze...e tem que dar uma volta na cidade praticamente. Então, era mais difícil. Mas, na questão da visão em si, nunca...tipo...**tinha professores que sempre me perguntavam**, por exemplo, a Patrícia de Química...ela perguntava...tá bom assim...está dando para enxergar?... porque geralmente questão de prova... muitas vezes as provas dela...estavam com uma letra que eu não conseguia enxergar...eu falava não estou conseguindo ler isso daqui...**ela chegava explicava... fazia com uma fonte maior...essas coisas assim...** Então nessa questão... acho **que o lugar mais...que eu tive melhor...na questão visual assim...foi por conta do IF até.**

___ Mas aí o material igual prova, as atividades não são ampliadas para você?

___ Não, eu não preciso muito para falar a verdade. (Felipe, 17 anos, EMI).

[...] Era mais acompanhar a matéria, mesmo, mas era porque eu tenho um problema...pra focar em uma coisa só. **Eu tenho TDAH**, eu fiz acompanhamento psiquiátrico duas vezes na vida...em duas épocas diferentes... na época eu fui diagnosticado com TDAH. Aí eu tenho problema para focar numa coisa só. Então, muitas vezes eu não consigo acompanhar porque eu estava pensando em outra coisa na minha cabeça. (Felipe, 17 anos, EMI).

___ Você lembra quando foi a primeira vez que você teve contato com Napne, quando você entrou no IFTM?

__ Foi antes de eu entrar na verdade...quando eu passei...assim que eu tinha feito a matrícula, antes das aulas começarem, **eu tive reunião com a Adriana** do Napne. Foi de boa, mais para conhecer, para falar como é que era o IF... nesse sentido, foi bem tranquilo. Aí no primeiro mês, eu tinha contato com ela todo dia porque ela estava na minha sala para ajudar uma amiga em Libras.... aí depois...me procuravam sempre, perguntava como que eu estava. Se estava bem ... se estava com dificuldade...por aí.

Ela me chamava lá... ou procurava na sala... Às vezes me via e me perguntava para...dependia muito do dia...me chamava lá.... dependia muito dia. (Felipe, 17 anos, EMI).

[...] Teve uma amiga minha no primeiro ano lá...teve uma amiga minha... que **se não fosse o pessoal do Napne** e alguns amigos ali em volta...tipo eu... pessoas assim...eu não sei o que teria acontecido com ela...às vezes eu via ela no canto, chorando, bem mal ... em um nível muito absurdo. (Felipe, 17 anos, EMI).

__ [...] O **coordenador**, no caso, o Pedro **me procurou ... muitas vezes, inclusive. E alguns professores** ... tipo a Fernanda de portugueses.

__ Do Napne não? Não ficaram sabendo?

__ Depois. Quando voltei a ir na aula, aí o Pedro meio que ligou aqui em casa... ele meio que me forçou a fazer **monitoria no Napne**.

__ Aí você tem um monitor?

__ Não mais porque já acabou, mas eu estava tendo.

__ E como que eram essas monitorias?

__ Tipo. Geralmente **ela me ajudava** a organizar ... ver o que tinha pra fazer...às vezes algumas matérias que eu estava muito mal ... ela conversava com os professores...me ajudava a recuperar nota...me ajudava a fazer as tarefas organizando as coisas assim.

[...] Teve matérias que eu estava com uma nota muito boa. Mas agora é recuperável **graças a monitoria**, porque senão, não teria falado com o professor, não teria falado, ela meio que intermediou. E aí eu consegui recuperar [...] (Felipe, 17 anos, EMI).

Nessas falas podemos perceber a importância que é dada ao Napne e a sua rede de apoio, que é composta pela gestão do *Campus*, pela assessoria de ações inclusivas, pelas coordenações de curso, docentes, pedagogos, psicólogos e por todos os outros servidores da instituição e pelas famílias dos estudantes. Tudo isso, quando alinhado ao entendimento de que as NE que os estudantes podem apresentar vão além daqueles expressas no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011b), contribuiu para identificar e criar estratégias para romper com as perturbações na aprendizagem. Para Pain (1989), essas perturbações se produzem na organização política, administrativa e pedagógica da escola e atentam contra a normalidade do processo de aprendizagem, seja qual for o nível cognitivo do estudante.

É claro que a escola inclusiva não só deve atender às NE dos seus estudantes, utilizando-se do AEE, mas também de outros recursos e apoios que forem necessários. Como podemos ver, os estudantes João e Felipe tiveram reprovações. Isso nos leva a questionar: será que as práticas de ensino estão sendo repensadas? Outras práticas pedagógicas; outras metodologias estão sendo trazidas para sala de aula de modo a contemplar todas e todos os estudantes,

possibilitando que todas e todos os estudantes com NE aproveitem ao máximo suas possibilidades? Parece que estamos ainda na travessia, pois “[...] a educação inclusiva exige uma modificação substancial nas concepções educativas, nos modos de ensinar, aprender e avaliar, na organização da escola e na cultura docente.” (CARBONELL, 2016, p. 108).

Faz parte também dessa travessia, as resistências às atitudes preconceituosas e discriminatórias que muitos estudantes com NE enfrentam no dia a dia escolar. E há também a satisfação de receber atenção, cuidado e reconhecimento das suas possibilidades. Assim nos conta João e Felipe na próxima seção.

4.3 RELACIONAMENTO

As relações interpessoais vividas por João e Felipe nos vários ambientes escolares pelos quais eles passaram, têm marcas do preconceito e da discriminação. Entretanto há nos relatos desses estudantes um sentimento de superação. Essas relações também foram pautadas em atitudes de respeito, cuidado, atenção e reconhecimento das possibilidades que cada um tem para aprender.

— E lá ... você fazia educação física também, não é?

— Fazia.

— Mas, dentro da escola? Tinha quadra dentro da escola?

— É! Eles fecharam uma rua que tinha antigamente, transformaram...fizeram tipo uma cobertura assim... fizeram um muro assim né...fecharam a rua lá. É porque tinha muito *bullying* lá, sabe. Os meninos faziam muito *bullying* lá.... faziam **encheção de saco**...aí transformaram a rua lá no pátio da escola.

— Esses meninos que você fala, então, eram os que não estavam na escola...passavam na rua na hora?

— É! Da escola também.

— Na escola também isso acontecia?

— É. Eu **ia lá pra secretaria quase todo dia**...eu ficava reclamando lá... ó está acontecendo isso e isso. **A diretora lá, ia na sala, conversava com os alunos**, para parar com isso.

— Eles paravam?

— Tinha dia que eles paravam, tinha dia que começavam de novo...tinha um dia que sim e outro que não, sabe. (João, 27 anos, EF).

Ah, eles ficavam falando assim... tipo...que...**eu tinha uns quinze anos, dezoito anos**, só porque eu tinha dificuldade, né...ficavam falando o Mário, **nessa idade já está na segunda série**. Falava desse jeito...só ficava falando isso, sabe. Mas eu falava assim para eles, e você, o que é que você tem a ver com isso? Cuida da sua vida. Eu estou aqui porque eu quero, uai. **Cuida da sua vida, que eu cuido da minha**. (João, 27 anos, EF).

Ah, tinha uns **bonzinhos** lá...tinham uns **mais ou menos**. Mas tinham uns lá **bem difíceis**, hein. (João, 27 anos, EF).

__ E tem atividade que você consegue fazer só com o colega, só com o colega ajudando, você costuma fazer?

__ De dupla? Ah, consigo.

__ E você costuma fazer, tem colega assim que você gosta de sentar juntos pra fazer?

__ Ah, quando sobra alguém lá. A turma lá é grande, sabe. **Se sobra alguém lá, aí eu consigo.**

__ Quando o professor ou professora chega e fala assim, essa atividade é para fazer em grupo de três, isso acontece?

__ Ah, acontece, né. **Teve um dia lá que eu sentei com quatro alunos.** Eu sentei com eles.

__ A professora falou assim, gente quando vocês terminarem de fazer a atividade que eu pedi, vocês, cada um coloca o seu nome na folha, pra eu saber quem fez, quem não fez. (João, 27 anos, EMI).

Ah, porque os alunos, você já sabe, né, como que são os alunos...**uns ficam fazendo barulho.** A gente não concentra, né. É por isso que eu faço fora da sala, me deixa mais concentrado, sabe. Lá dentro da sala fica **fazendo barulho, dando risada.** E me desconcentra e não entendo o que está pedindo na prova, sabe. (João, 27 anos, EMI).

[...] Desde quando perdi a visão...tipo...eu **nunca... tipo... me senti excluído...** eu sempre fiquei mais na minha. Eu comecei a ficar mais...tipo.... quando **isso começou a me incomodar...**eu tinha lá meus 6, 7 anos... tipo... quando eu era pequeno eu não pensava nisso. (Felipe, 17 anos, EI).

[...] eu **sempre fui mais fechado...**ficava mais no meu canto. Sobre a questão de **conviver com outras pessoas, eu não tive problema,** eu **ficava mais no meu canto de qualquer jeito.** (Felipe, 17 anos, EI).

[...] E o que eu fazia...**eu não gostava da minha sala.** Não sei o porquê, aí eu pegava e saía pra lá...e acabava que eu ficava na sala que os alunos eram um ano mais velhos do que eu. (Felipe, 17 anos, EI).

[...] tipo... **minha infância** era... quando eu era criança...assim...eu era...**eu conversava, praticamente com todo mundo da sala, eu brincava com todo mundo.** (Felipe, 17 anos, EI).

[...] **Só com uma pessoa daquela época que eu conversava.**

__ Só uma?!

__ E ele se sentava lá no fundo. **Eu não gostava de ninguém daquela sala.**

__ Você acha que tem alguma coisa a ver com sua necessidade específica ou não?

__ Ah! Coisa minha mesmo.

__ Você falou que até os primeiros anos do ensino fundamental a sua deficiência visual não te incomodava muito, mas começou a te incomodar, por quê?

__ Por causa de **bullying.**

__ E o que você gostaria de falar sobre isso?

__ Eu lembro que depois que eu saí dessa escola também. Nessa época era mais a questão de **piada, me incomodava,** mas geralmente **eu fazia piada de volta...** aí quando... quando eu mudei para outra escola que inaugurou aqui no meu bairro mesmo, aqui do lado da minha casa...aí eu mudei pra lá... **eu nunca gostei daquela escola por um monte de motivos diferentes.**

Nessa época, no sétimo ano foi a primeira vez que eu bombei... tipo... juntava **piada**... aí... **zoavam** desde **minha aparência**, na época **eu era bem mais gordo** que hoje em dia. Aí eles **falavam dos meus óculos**, aí ficavam zoando de tudo, do **meu cabelo, zoavam tudo tudo, tudo tudo**... E fora da sala... tipo... no recreio geralmente **eu ficava escondido**, porque eu geralmente **apanhava por nada**.

Quando eu falava com a diretora, ela falava eu não posso fazer nada. Ou então eu ficava na porta da secretaria. Aí eles falavam assim, você não pode ficar aqui e me expulsavam de lá. Quando chamavam a minha mãe... as únicas vezes que eu fiz minha mãe ir na escola, para resolver alguma coisa assim, foi nessa época...eu chamei minha mãe...e aí falaram pra ela assim... não o seu filho que caça confusão, eles não fazem nada, os alunos são bons. Não era, não era, os alunos saiam da escola...tipo saia pra porta da escola e ficavam usando droga na frente da escola. (Felipe, 17 anos, EF).

[...] foi no oitavo, porque eu comecei a ficar...tipo... por causa de **bullying**, essas coisas assim... **eu comecei meio que a esconder**... tipo... esconder, esconder mesmo, eu não ficava na sala, **não conversava com ninguém. Tinha só um amigo na época e ele morreu**. (Felipe, 17 anos, ensino fundamental). Tem **as piadinhas**, mas as piadinhas, **não me importo porque eu mesmo zoo**. Acabou que pegou a mania. Eu mesmo zoo.

— Nos anos anteriores tinha o **bullying**. Hoje você enxerga assim?

— Não, **hoje não tem mesmo**...são amigos próximos, e **eu mesmo faço a piada**. Acaba aqui. Nunca tive problema assim. (Felipe, 17 anos, EMI).

Ambos os estudantes João e Felipe comentam ter experienciado momentos na trajetória escolar que revelam comportamentos pautados no preconceito. O *bullying* aparece nos relatos deles como atitudes de ‘encheção de saco’ e de ‘zoeira’. Na fala de João, podemos observar que tanto as pessoas que passavam na rua quanto os estudantes da escola faziam *bullying* com ele. Não é intenção deste estudo constatar se de fato esses estudantes sofriam *bullying*, dada as características que definem esse tipo de violência. Todavia alguns autores afirmam que os estudantes com NE costumam ser mais vítimas de *bullying* do que os outros estudantes sem NE (ROSE; MONDA-AMAYA; ESPELAGE, 2011; HUMPEL; BENTO; MADABA, 2019).

Castilho (2009) observou que a escola tem condições de perpetuar ou fazer desconstruir os preconceitos, por meio de um trabalho que deve ser de responsabilidade dos gestores e educadores. Na lógica de uma escola inclusiva, essa responsabilidade também é da família, dos estudantes, ou seja, de todos os atores sociais ali envolvidos (ONU, 1994).

Há no Brasil a lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*) em todo o território nacional (BRASIL, 2015b). Essa lei prevê que todo estabelecimento escolar tem o dever de criar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*) (BRASIL, 2015b). Segundo Rocha, Marcelo (2016) essa norma garante mais força ao combate à discriminação, já assumido pela

Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência e a ‘Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência’.

Nesse sentido, a escola inclusiva deve buscar garantir a acessibilidade atitudinal, promover ações e práticas que sensibilizem e promovam a conscientização da comunidade escolar sobre a convivência na diversidade, abrangendo também o entorno da escola. Visando sempre romper com os preconceitos, os estigmas, os estereótipos e as discriminações (SASSAKI, 2005).

O João nos conta que ele faz atividade em grupo, porém, há momentos em que ele só faz atividade com outro colega, quando sobra alguém. Isso nos leva a questionar como têm sido as metodologias e práticas de ensino utilizadas por todos os professores em sala de aula. Mantoan (2006, p. 80) alerta que “[...] as propostas educacionais inclusivas exigem uma atenção constante dos professores para que não seja ferido o direito humano e indisponível de todos os alunos ao ensino escolar comum.”. Desse modo, os docentes devem rever suas práticas, a fim de que todas e todos os estudantes possam usufruir da aula, sem que suas diferenças sejam expostas como incapacitantes, e gerem assim exclusão, mas sim que seja reconhecida a capacidade de adaptação intelectual de cada um aos conhecimentos escolares ali compartilhados, mesmo que os níveis de compreensão sejam diferentes entre eles (MANTOAN, 2006).

Os professores necessitam utilizar-se de metodologias e práticas de ensino que possibilitem os estudantes realizar atividades em grupos, propiciando o diálogo e a ajuda mútua. Para que eles convivam entre si, cada um com suas individualidades. A convivência em grupos heterogêneos abre espaço para aprender que somos diferentes, mas todos temos capacidades, possibilidades e potencialidades. Que todos podemos contribuir uns com os outros, e que nossas diferenças precisam ser reconhecidas como naturais, próprias da condição nossa de seres humanos (SILVA, 2014).

Para Fragelli, Ricardo; Fragelli, Thaís (2017), as metodologias ativas e colaborativas exigem dos estudantes uma relação verdadeira, e, assim, como há características humanas que são “[...] facilmente aceitas como a inteligência, entusiasmo, interesse, tolerância, bondade, afeição, há outras irremediavelmente humanas que também devem ser aceitas como, por exemplo, a rejeição.” (FRAGELLI, Ricardo; FRAGELLI, Thaís, 2017, p. 259). E analisando, especificamente, o Método Trezentos⁶⁹, esses autores perceberam que:

⁶⁹ Trezentos é um método de ensino e aprendizagem que procura despertar o olhar do estudante para o colega com dificuldades de aprendizagem e, apesar do seu desenvolvimento ter sido motivado para o enfrentamento do panorama de reprovações no ciclo básico de Engenharia, atualmente é utilizado em cursos como Fisioterapia,

Um dos aspectos norteadores para as ações do Trezentos foi o de despertar o olhar do estudante para o colega com dificuldade de aprendizagem e como o grupo poderia colaborar no sentido de vencer tais obstáculos. Em outras palavras, desejava-se construir uma empatia, pois para se colocar na posição do outro, é necessário estar disposto a se modificar e rever conceitos pessoais e isso gera resistência. Por outro lado, foi possível observar que 99% dos estudantes se sentem bem quando alguém ajudado por ele melhora seu rendimento e isso pode ser um grande agente catalisador de mudança. (FRAGELLI, Ricardo; FRAGELLI, Thaís, 2017, p. 259).

O método Trezentos tem como uma das suas bases teóricas os princípios de aprendizagem de Rogers que “com seus pensamentos humanísticos da personalidade” (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018, p. 161) acredita que o indivíduo tem uma potencialidade natural para aprender, e que a aprendizagem é significativa para ele quando corresponde a seus próprios objetivos (FRAGELLI, Ricardo; FRAGELLI, Thaís, 2017). Segundo Fred (2010), a aprendizagem significativa, na visão de Rogers, pode ser facilitada pelas qualidades das atitudes que há nas relações interpessoais entre professor e estudante, sendo que aquele realiza o papel de facilitador e o estudante é o “gestor de seu próprio aprendizado” (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018, p. 161).

De acordo com Fragelli, Ricardo; Fragelli, Thaís (2017) as metodologias ativas e colaborativas têm sido compreendidas para além da aprendizagem significativa, por intermédio da cooperação, da ajuda, do crescimento pessoal do estudante, do desenvolvimento da autoestima e da compreensão do seu papel ativo no grupo, podendo alcançar também a dimensão humana.

Dentre as análises que envolvem a dimensão humana no método Trezentos, foi percebido que há entre os estudantes uma boa aceitação do outro, e sugere-se que nos casos de aversão o professor faça intervenções positivas para melhorar a tolerância (FRAGELLI, Ricardo; FRAGELLI, Thaís, 2017).

Nesse sentido de aceitação pelo outro, os relatos de Felipe pareceram contraditórios algumas vezes. Ora ele não se sentia excluído por causa da sua NE, brincava com os outros estudantes; ora ele se via como uma pessoa fechada, ficava mais afastado dos colegas, e por isso julgava não ter dificuldade para se relacionar. Em outros momentos, já precisou esconder os óculos para não ser caçoado. Compreendo, a partir da história de vida do Felipe, que pode ter havido algum momento de negação da sua deficiência visual, talvez quando ele percebia que a sua NE não era percebida por todos, pois isso parecia soar como um alívio para ele enquanto narrava.

Psicologia, Medicina e Direito, também tendo um início promissor no Ensino Médio. (FRAGELLI, Ricardo; FRAGELLI, Thaís, 2017, p. 253).

Felipe também se esforçava em casa para dar conta de experimentar e otimizar ao máximo a sua visão residual. Ele conta que lia os livros da estante, uns ele até me mostrou, tinham letras minúsculas. Desenhava e escrevia histórias para narrar no jogo RPG⁷⁰. Essas experiências de vida contadas por Felipe, nos faz deduzir que ele soube desenvolver estratégias para superar as restrições que a deficiência visual lhe impunha, quem sabe até tentando superar uma restrição imposta por uma condição estigmatizada como apregoam (GLAT; PLETSCHE, 2009).

Contudo fica a percepção de que João e Felipe têm superado esses momentos complexos. Para Felipe, outras NE apareceram superando a deficiência visual. Porém ele vem conseguindo encontrar apoios na escola para vencer essas novas barreiras. No EMI, tanto Felipe quanto João não relataram ter sofrido *bullying*. Mas, havia alguns comportamentos de uma parcela de estudantes que indicam atitudes de desrespeito com a individualidade do colega João, que geralmente realiza as provas do lado de fora da sala, pois o barulho e as risadas dos colegas não o deixam concentrar.

As pessoas autistas, muitas vezes, são hipersensíveis a barulhos e outros estímulos sensoriais (GAINES *et al.*, 2016). Dessa forma, o Napne, junto aos professores, pode realizar um trabalho de conscientização dos estudantes em geral, quanto à necessidade e o direito que os estudantes com TEA têm de fazer suas atividades escolares em um ambiente comum a todos, como a sala de aula, sem ruídos e outros estímulos sensoriais que os prejudiquem na realização da atividade.

Houve também relatos que revelaram boas relações interpessoais entre os estudantes João e Felipe e alguns de seus colegas, professores, gestores, coordenadores e outros servidores. É perceptível nas falas dos estudantes João e Felipe que a postura e atitude acolhedora do (a) professor (a) diante deles lhes trás segurança e lhes restaura o ânimo para participar das aulas.

A escola era muito grande, né...**tinha muitos amigos lá**, né... mais... **é bom fazer mais amigos**, né. (João, 27 anos, EF).

Alguma coisa que a professora explica, sabe? O que não entendo, eu pergunto de novo, pra ela. Ela pega e explica. **Ela começa desde o início até o fim, sabe?!** (João, 27 anos, EF).

Tinha um colega meu lá, que eu fazia atividades com ele. (João, 27 anos, EF).

⁷⁰ RPG quer dizer ‘*Role Playing Game*’, um jogo em que os jogadores “interpretam seus personagens e criam narrativas que giram em torno de um enredo”, segundo Velasco (2019). Disponível em: <<https://canaltech.com.br/games/o-que-e-rpg-os-mais-populares/>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

— Você gosta de seus colegas, assim de estudar com eles? Você tem lembranças boas das atividades que você faz com eles?

— Ah **na educação física**, né. (João, 27 anos, EMI).

— Ah, no intervalo, eu **fico conversando com eles**, né. **Converso com o coordenador do curso. Converso com a Adriana** lá, da escola sabe.

— A Adriana do Napne?

— Converso com ela. Converso com o Alex, que é o prof. de Instalações elétricas. O Alex é o coordenador do curso, mas ele também é professor lá. (João, 27 anos, EMI).

Quando na hora do almoço... quando tipo dá mais horário vago na hora do almoço.... **tem um amigo meu, da minha sala**. Tem umas mesinhas de baixo das árvores e eles vão comer lá debaixo das árvores. (João, 27 anos, EMI).

[...] a única professora que realmente fez eu começar a escrever, fazer matéria...foi a de português.

Porque ela me obrigava a fazer, ela fazia eu sentar na frente dela e chegou a um ponto que eu comecei a gostar. (Felipe, 17 anos, EF).

Eu acho que era mais por conta da professora que dava...tipo por causa...ela **era uma professora que me aproximei...então eu conversava muito com ela**... desde questões familiares até a questão da minha visão...foi a época que eu comecei a ter mais criatividade na hora de me adaptar, eu comecei a me adaptar demais. (Felipe, 17 anos, EF).

Porque foi na época que **eu tive professores bons**... aí... tipo.... muitos dos professores... tipo... **eu comecei a ficar próximo**, me ajudava e algumas matérias. (Felipe, 17 anos, EF).

A partir da oitava, a **maioria dos professores eram muito bons**. (Felipe, 17 anos, EF).

[...] **minha coordenadora foi boa... sempre me perguntava se eu estava tendo dificuldades**...coisas assim, a diretora, eu nem a via na escola direito, teve duas coordenadoras antes...mudou lá. A primeira era... foi horrível. Aí, depois ela virou vice-diretora. Aí entrou a Alessandra...**A Alessandra também foi muito atenciosa**. (Felipe, 17 anos, EF).

[...] **tinha professores que sempre me perguntavam**, por exemplo, a Patrícia de Química...ela perguntava...tá bom assim... está dando para enxergar? (Felipe, 17 anos, EMI).

[...] O **coordenador**, no caso, o Pedro **me procurou ... muitas vezes, inclusive. E alguns professores** ... tipo a Fernanda de português. (Felipe, 17 anos, EMI).

Quando voltei a ir na aula, aí o Pedro meio que ligou aqui em casa... ele meio que **me forçou a fazer monitoria no Napne**. (Felipe, 17 anos, EMI).

[...] Teve matérias que eu estava com uma nota muito boa. Mas agora é recuperável **graças a monitoria**, porque **senão, não teria falado com o professor, não teria falado, ela meio que intermediou**. E aí eu consegui recuperar [...] (Felipe, 17 anos, EMI).

Professores... tipo...a de história **me ajudou** a fazer algumas...me deixou fazer tarefas para eu não ter que pegar recuperação, estendeu o prazo para mim, aí outros professores...tipo a Fernanda várias vezes ela **me procurou**.... disse que eu não estava indo na aula.... porque eu não estava fazendo as coisas e **me ajudou também. Pedro me enchia o saco direto porque eu não estava indo na aula dele.** (Felipe, 17 anos, EMI).

[...] eu tenho **uns amigos meus** que **são do segundo**, que na época eles estavam meio que dando reforço de computação gráfica, por conta própria... por causa deles. Meio que eu **pedi ajuda para eles**, que no caso é o André e a Mariane.... aí eu fiz isso um tempo...aí eu **consegui recuperar a matéria** que eu tinha perdido. (Felipe, 17 anos, EMI).

___ Parece que os professores de lá são **atenciosos**?

___ **Sim, sim, bastante.** (Felipe, 17 anos, EMI).

[...] eu **gostei muito** foi por causa todos **dos alunos em si.** (Felipe, 17 anos, EMI).

[...] Lá tem muita gente que tem os mesmos problemas que eu...Então...**eu tenho com quem conversar muito sobre isso**.... coisas em geral. (Felipe, 17 anos, EMI).

[...] Teve muita coisa que eu **só consegui conversar com alguém** depois que eu entrei para o IF... eu antes escondia de todo o mundo. (Felipe, 17 anos, EMI).

[...] **Eu conversei no geral.** Em 2019 eu conversei...**tive amizade** com gente do primeiro, segundo, terceiro CG, do segundo MSI, do primeiro MSI, do TELE 1, do TELE 3. Então acaba que muita gente mesmo... aí esse ano, foi mais no começo... **mas tipo os meus melhores amigos não são nem da minha sala, são do MSI [...].** (Felipe, 17 anos, EMI).

___ E como é que você conseguiu estabelecer contatos assim com essas pessoas de cursos diferentes, anos diferentes?

___ Foi muita coisa que do nada... muitas vezes... nesse ano foi mais por causa do **teatro**...tipo o Henrique eu conheci ele no teatro que tinha lá. (Felipe, 17 anos, EMI).

___ Teve uma amiga minha no primeiro ano lá...teve uma amiga minha.... que se não fosse o pessoal do Napne e alguns amigos ali em volta...tipo eu... pessoas assim...eu não sei o que teria acontecido com ela...às vezes eu via ela no canto, chorando, bem mal... em um nível muito absurdo.

___ Você percebe que os colegas, quando veem os outros colegas assim, eles fazem alguma coisa por eles?

___ **Eu sei que sim**...porque **eu já passei por isso.** Então, mais de uma vez, inclusive.

___ E os professores também?

___ **Também, também, também.** (Felipe, 17 anos, EMI).

[...] Mesmo **se eu saísse do IF hoje**, tem muita gente que eu conheci lá, que já me ajudou muito e eu sei que **eu contaria com essas pessoas** então. (Felipe, 17 anos, EMI).

___ [...] antes das aulas começarem, eu **tive reunião com a Adriana do Napne.**

___ E como que foi essa reunião?

— Foi de boa, mais para conhecer, para falar como é que era o IF... nesse sentido, foi bem tranquilo. Aí no primeiro mês, eu **tinha contato com ela todo dia** porque ela estava na minha sala para ajudar minha amiga em Libras.... aí depois...**me procuravam sempre, perguntava como que eu estava. Se estava bem... se estava com dificuldade...por aí.** (Felipe, 17 anos, EMI).

Dentre os critérios para diagnosticar o autismo há os déficits na comunicação e interação social, como dificuldade para “[...] desenvolver, manter e compreender relacionamentos [...] dificuldade em fazer amigos e ausência de interesse por pares.” (APA, 2014, p. 50). Mas, nas falas do estudante João fica claro que ele gosta de fazer amizades. Talvez ele consiga estabelecer algum relacionamento de amizade, conforme suas peculiaridades, não do modo convencional. Isso nos leva a refletir sobre os padrões de comportamentos esperados pelos estudantes autistas em sala de aula, assim como nas construções das relações interpessoais, ou seja, a partir daquilo que ele não consegue fazer (MARTINS; MONTEIRO, 2017).

Esses autores enfatizam que o processo de escolarização dos estudantes autistas, assim como dos demais estudantes com NE, pode ser fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, que considera o estabelecimento das relações interpessoais central no desenvolvimento do indivíduo.

É importante destacar o movimento da criança autista de dirigir-se ao outro, aspecto que destoa um pouco das classificações sobre as características do autista que evidenciam um comprometimento da interação social recíproca, ou seja, de focar a atenção ao outro. As crianças observadas, além dos graves comprometimentos no comportamento que não podem deixar de ser destacados, têm uma maneira peculiar de interagir, porém em diversas ocasiões foi observado um movimento de busca de contato com o outro, mesmo que de forma rápida e algumas vezes implícita, com um gesto ou um olhar, mostrando inclusive compreender a atitude do outro e expressões de sentimento ao outro. Cabe destacar nesses episódios o papel das interações sociais no desenvolvimento da criança autista e as possibilidades de desenvolvimento engendradas a partir dessas interações. (MARTINS; MONTEIRO, 2017, p. 221).

Há autores como Lima; Barbosa; Peixoto (2010) e Amatto; Alves (2016), que afirmam que a abordagem humanista deve ser considerada nas práticas de ensino na escola inclusiva, por também valorizar as relações interpessoais, compreendendo-as como propulsoras e facilitadoras do processo contínuo da aprendizagem. Tomando como exemplo, a Teoria da aprendizagem significativa de Rogers, que preza por um ensino centrado no estudante, na sua capacidade subjetiva e peculiar de construir seu aprendizado. E assim, tanto a heterogeneidade dos estudantes que compõem uma sala de aula como a individualidade de cada indivíduo ali

presente, promovem o desenvolvimento da autonomia e da aceitação entre professor-facilitador e estudantes, gestores da sua aprendizagem.

As relações sociais precisam ser pautadas no reconhecimento de que somos seres diferentes, em que há o interesse em compreender o outro. De modo a apagar os preconceitos para dar espaço para a subjetividade de cada um, sem sacrificar a individualidade e liberdade de cada ser (OLIVEIRA; ABREU, 2019). Isso abre caminho para que novos significados e sentidos sejam construídos socialmente (MARTINS; MONTEIRO, 2017). Podendo ressignificar alguns preconceitos e estigmas, que prejudicam a construção de relacionamentos entre pessoas com NE.

A escola para ser inclusiva deve-se tornar um ambiente acolhedor (SÁNCHEZ, 2005). De acordo com os relatos de Felipe, percebemos que existem atitudes de acolhimento no *Campus* do IFTM, onde ele estuda. Ele comenta ter tido alguns professores atenciosos no ensino fundamental, contudo, os seus relatos demonstram que seus melhores relacionamentos, tanto com colegas, professores, coordenador e outros servidores, ocorreram no atual percurso escolar.

Dessas narrativas, podemos compreender que o acolhimento, a atenção, o cuidado, o respeito, a compreensão, o reconhecimento e a validação das subjetividades vêm ajudando no processo de inclusão dos estudantes João e Felipe no IFTM.

João e Felipe nos contaram sobre suas histórias de vidas construídas durante suas trajetórias escolares até o presente momento, em que se encontram incluídos no EMI. Diante de seus relatos, extraímos suas percepções que nos levam a compreender que a escola deve buscar ser uma instituição verdadeiramente inclusiva. E, de fato, a acessibilidade, o ensino e o relacionamento interpessoal são questões que devem ser consideradas e fundamentadas nos princípios que norteiam a educação inclusiva, a fim de que os estudantes com NE permaneçam e sejam exitosos no processo de aprendizagem. Para isso, é fundamental que a escola crie uma rede de apoio formado por toda a comunidade escolar: gestores, professores, servidores, pais e estudantes.

Desse modo, após conhecer e analisar os fundamentos e conceitos da educação inclusiva; de abordamos o processo histórico da educação das pessoas com NE, em particular no contexto da EPT; de enfatizarmos a acessibilidade, o relacionamento interpessoal, o ensino; e de refletirmos sobre as percepções dos estudantes com NE participantes deste estudo, descrevemos a seguir as etapas de elaboração, avaliação e validação do Guia Orientador, como produto educacional desta pesquisa.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa é categorizado (BRASIL, 2019b) como Guia Orientador, no formato *e-book*. Esse guia enfatiza o cotidiano inclusivo que, de acordo com Pasqualli, Vieira e Castaman (2018, p. 108), “[...] amplia as possibilidades de refletir acerca das práticas e dos desafios enfrentados no cotidiano educacional, na perspectiva de construir e consolidar uma postura inovadora à atividade educativa.”.

Assim, depois de conhecer e analisar os fundamentos e conceitos da educação inclusiva na literatura e nos documentos legais e de averiguar as percepções dos estudantes com NE, criamos o Guia Orientador ‘Princípios de uma escola inclusiva’, que visa favorecer a promoção de uma educação de qualidade para todas e todos os estudantes com NE, permitindo que as pessoas envolvidas no processo de educar sintam-se capazes de refletir, compreender e respeitar as diferenças e singularidades de todas e de todos os estudantes.

A seguir seguem as etapas obedecidas, durante a confecção do Guia Orientador:

- 1- Etapa de organização, fundamentação e sistematização dos conteúdos, na qual realizamos o levantamento dos documentos legais e referenciais bibliográficos referentes à temática educação inclusiva, aos conceitos de acessibilidade, de relacionamento interpessoal e de ensino, sob o paradigma da inclusão, considerando as percepções dos educandos com NE e o contexto atual do IFTM, a partir da atuação do Napne. Os conteúdos foram dispostos a partir dos seguintes temas: estudantes com NE; educação inclusiva; marcos legais; Napne; acessibilidade; relacionamento interpessoal e ensino, conforme são indicados no sumário, FIGURA 2. Além da apresentação textual, foram disponibilizados links de acesso para informações complementares. Buscamos utilizar uma linguagem condizente com o público destinatário deste guia, para facilitar a compreensão, tornar a leitura agradável e não cansativa.
- 2- Etapa de seleção de gravuras. Usamos imagens e figuras de forma contextualizada, com o objetivo de que o material ficasse atrativo, lúdico, sem perder sua finalidade de informar e orientar as pessoas. Foram utilizados alguns cartuns temáticos elaborados por Ricardo Ferraz, conforme sua autorização (Anexo D). E outras figuras foram retiradas de bancos de imagens gratuitos.

Alguns desenhos foram adaptados ou elaborados pela autora do projeto e design gráfico e diagramação.

- 3- Etapa de edição do material textual, projeto e design gráfico, ilustração e diagramação. O Guia Orientador foi projetado e editado no Canva⁷¹ com o auxílio de uma outra pessoa, que ficou responsável pelo design gráfico e pela diagramação. A paleta de cores foi escolhida pensando em criar um material colorido, atrativo, que fornecesse um melhor contraste, porém, que não fosse visualmente cansativo.
- 4- Etapa de finalização. A revisão do Guia Orientador foi realizada pelos professores que orientaram e coorientaram esta pesquisa. Este Guia também foi encaminhado para avaliação de alguns representantes do Napne e das Ações Afirmativas, e por fim, foi validado pela Banca de defesa desta dissertação.

A seguir apresento as seções que compõem o Guia Orientador.

A capa, representada na FIGURA, 2 traz o título ‘Princípios de uma escola inclusiva’ e a gravura de estudantes, que representam a diversidade de pessoas que compõe uma escola inclusiva.

No sumário, FIGURA 3, apresentamos os conteúdos abordados no Guia Orientador. Além da introdução, são indicados, respectivamente, os tópicos: estudantes com NE; educação inclusiva; marcos legais; Napne; acessibilidade; relacionamento interpessoal e ensino. Esses itens estão dispostos no canto esquerdo da página e os conteúdos referentes a cada um deles foram recuados um pouco mais à direita da página.

Ao final do sumário colocamos uma nota, que apresenta o símbolo que indica onde há *hiperlink*, dando acesso a outros conteúdos, via páginas da *web*, que complementam as informações contidas no Guia Orientador. Em seguida são indicadas as seções: outras sugestões para leitura, conclusão e referências.

⁷¹ O Canva é uma ferramenta online que possibilita a criação de *desing*. Disponível em: <<https://www.canva.com/>>.

FIGURA 2 – Capa



FONTE: Da autora (2021).

FIGURA 3 – Sumário

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	9
ESTUDANTE COM NE	10
Quem faz parte do público da Educação Especial?	10
Quem são os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais?	11
O que é o AEE?	12
CONDIÇÕES QUE GERAM NE	13
DEFICIÊNCIA	13
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	14
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	15
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	15
DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM	16
TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS	17
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	19
O que é educação inclusiva?	19
MARCOS LEGAIS	20
Cenário mundial: sementes da educação inclusiva	20
Marcos legais: no Brasil	21
MARCO LEGAL: IFTM	26
NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (Napne)	27
O que é o Napne?	27
Quando foi criado o Napne no IFTM?	27
Como o Napne se situa na Instituição?	27
Qual a composição do Napne?	27
Quais os princípios que norteiam o trabalho do Napne?	28
Qual a finalidade do Napne?	28
Quais os objetivos do Napne?	29
QUANDO DEVO PROCURAR O Napne?	30
ACESSIBILIDADE	32
E o que são barreiras?	32
Então, o que é acessibilidade?	34
O que é Desenho Universal?	36
O que é Tecnologia Assistiva?	39
Existem várias categorias de Tecnologia Assistiva (diversas áreas em que são utilizadas a TA):	39
No ambiente escolar	46
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	48
Como estabelecer relações interpessoais não discriminatórias e não preconceituosas entre estudantes com NE, seus colegas, professores, gestores e demais pessoas que compõem a comunidade escolar?	48
O que é ESTIGMA?	49
O que é MITO?	49
O que é PRECONCEITO?	49
O que é DISCRIMINAÇÃO?	50
O que é "BULLYING"?	50
ALGUNS MITOS E VERDADES	51
ENSINO	56
Algumas propostas de educação inclusiva fundamentadas na Pedagogia da inclusão e da cooperação	57
Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (CA/AC)	57
Comunidade de aprendizagem	58
O Projeto Roma	59
A escola Folch i Torres: um estudo de caso	60
PROPOSTA DE PRÁTICAS DE ENSINO FUNDAMENTADAS NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)	61
ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO APARTIR DE METODOLOGIAS ATIVAS	62
OUTRAS SUGESTÕES PARA LEITURA	64
CONCLUSÃO	65
REFERÊNCIAS	66

NOTA

Este símbolo indica presença de "hiperlink"

Palavras estrangeiras são apresentadas entre aspas, ao invés de itálico, o que facilita a acessibilidade (SALTON; AGNOL; TURCARTTI, 2017).

Na introdução, FIGURA 4, indicamos os conteúdos abordados no Guia Orientador, os quais se fundamentam nos princípios da educação inclusiva, uma educação de todas e de todos os estudantes. Nesse sentido, as orientações trazidas concentram-se no reconhecimento das individualidades e potencialidades de cada estudante com NE ou não.

FIGURA 4 – Introdução

INTRODUÇÃO

Todas as informações aqui presentes se fundamentam nos princípios da educação inclusiva, uma educação de todas e para todas as pessoas.

Nos encontramos em uma Instituição educacional que atua pautando-se na inclusão de pessoas com NE como um dos seus princípios norteadores, sendo assim é necessário nos orientarmos para cada vez mais promovermos uma cultura da boa convivência, compreendendo que todos nós somos diferentes, singulares e capazes de aprender, cada um no seu tempo e no seu ritmo.

Precisamos conhecer e respeitar as individualidades e potencialidades de cada indivíduo. Devemos considerar os direitos de todas as pessoas à educação e à igualdade de oportunidades. E para promovermos uma cultura da boa convivência é necessário conhecermos alguns conceitos e direitos que foram construídos ao longo de muitos anos de luta e conquistas das pessoas com deficiência. Essas conquistas alcançaram também outros grupos de pessoas que apresentam outras NE. Assim, neste Guia Orientador denominamos estudantes com NE o grupo de estudantes que apresentam alguma deficiência e/ou outras NE.



Fonte: Adaptado de IFRN, 2018.

Vamos conhecer um pouco mais?!

9

FONTE: Da autora (2021).

Na seção ‘Estudantes com NE’, FIGURA 5, abordamos o conceito de NE a partir da proposta da educação inclusiva, para além do público da Educação Especial e das necessidades educacionais especiais. São apresentadas as definições de AEE e das condições que geram NE.

FIGURA 5 - Tema ‘Estudante com NE’

ESTUDANTE COM NE

De acordo com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do IFTM (IFTM, 2017):

Estudantes com NE são pessoas que apresentam, permanente ou temporariamente, condição que gere dificuldade significativa nas capacidades físicas, intelectuais, de aprendizagem e de sociabilidade. 



Autoria: Ricardo Ferraz.

Quem faz parte do público da Educação Especial?

De acordo com o Decreto nº 7. 611/2011 (BRASIL, 2011a) e a Lei nº 9. 394/1996 (BRASIL, 1996) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

O público da Educação Especial é composto por:

- Pessoas com deficiência;
- Pessoas com transtornos globais do desenvolvimento; e
- Pessoas com altas habilidades ou superdotação.

FONTE: Da autora (2021).

Na seção ‘Educação inclusiva’, FIGURA 6, explicamos os fundamentos dessa atual perspectiva educacional, enfatizando o direito de todas e de todos os estudantes de frequentarem

uma escola regular, que acolhe a diversidade, que possibilita a aprendizagem, considerando as diferenças de cada educando e atendendo as NE que eles possam apresentar.

FIGURA 6 - Tema ‘Educação inclusiva’

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A concepção de educação inclusiva surge a partir do paradigma da inclusão, que de acordo com Sasaki (2009, p. 01) trata-se de um paradigma da sociedade, que é o "processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações."

O que é educação inclusiva?^{5,6,7,8}

Existe um movimento mundial a favor da educação inclusiva, que parte do princípio de que todas as escolas devem promover o acesso e remover barreiras para a aprendizagem de todas e de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994; MITTLER, 2007; BRASIL, 2010a; CARVALHO, 2019).

O nosso foco aqui são os estudantes com NE, entretanto, o princípio da educação inclusiva não aceita ninguém de fora da escola e da sociedade, principalmente as pessoas deficientes, superdotadas, pessoas com outras NE, pessoas de rua, pessoas de origem remota ou de população nômade, pessoas pertencentes a minorias linguísticas, étnicas, religiosas ou culturais, pessoas de grupos em desvantagem econômica e sociocultural ou pessoas marginalizadas (UNESCO, 1994).

Desse modo, a educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, que busca defender o direito de todas e de todos os estudantes de estarem juntos numa escolar regular, participando e aprendendo, cada um no seu ritmo, de forma colaborativa, desenvolvendo habilidades e adquirindo conhecimentos suficientes para exercerem sua cidadania com justiça e equidade (BRASIL, 2010a).

A educação inclusiva se fundamenta numa concepção de direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores inseparáveis, buscando fazer valer o direito de todas e todos os estudantes de serem ouvidos, independentemente da sua

FONTE: Da autora (2021).

No tema ‘Marcos legais’, FIGURA 7, trazemos uma sequência cronológica, representando em âmbito mundial e nacional, os documentos legais e as legislações mais pertinentes sobre os direitos e as garantias, principalmente na esfera educacional, conquistados

pelas pessoas com NE. Nesse contexto, referenciamos o IFTM e o papel do Napne, enquanto núcleo mediador da educação inclusiva no âmbito dessa Instituição.

FIGURA 7 - Tema ‘Marcos legais’



FONTE: Da autora (2021).

Trazemos em seguida o tema ‘Acessibilidade’, FIGURA 8, que abarca definições teóricas e práticas, envolvendo os conceitos de barreiras, acessibilidade, desenho universal e tecnologia assistiva.

O tema ‘Relacionamento interpessoal’, FIGURA 9, a partir do paradigma da inclusão, enfatiza o mérito que a escola tem de modificar atitudes discriminatórias, de se tornar um lugar de acolhimento e formação de uma sociedade mais inclusiva. Nesse sentido, são compartilhados conteúdos pertinentes às relações interpessoais como: estigma, mito, preconceito, discriminação e *bullying*.

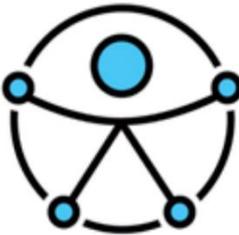
FIGURA 8 - Tema ‘Acessibilidade’

ACESSIBILIDADE

Pensar uma escola inclusiva significa refletir sobre a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação de todas as pessoas em escolas de boa qualidade (CARVALHO, 2019).

E para removermos essas barreiras, a sociedade e seus campos de atuação, aqui em específico o campo da educação, precisam modificar suas práticas, para que de fato, possamos promover a inclusão social de todas as pessoas com NE.

Dessa forma, apresentamos neste Guia termos e/ou conceitos que vão além de definições teóricas, mas sim, envolvem práticas fundamentais para tornar a escola e a sociedade cada vez mais inclusiva, mais acessível, compreendendo que as NE compõem a diversidade humana e não um problema. Assim, vamos falar de barreiras, acessibilidade, desenho universal e tecnologia assistiva.



Ícone de acessibilidade: uma pessoa com uma cadeira de rodas dentro de um círculo com pontos de conexão.

Fonte: Agência Câmara Notícias, 2019.

E o que são as barreiras?

Barreiras são 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 (BRASIL, 2000; 2015a):

32

FONTE: Da autora (2021).

FIGURA 9 - Tema ‘Relacionamento interpessoal’

RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

Escola inclusiva é aquela que vai além da sua capacidade de promover, de forma bem-sucedida, a aprendizagem de todas e de todos os estudantes, que apresentam alguma NE ou não. Ela tem o mérito de modificar atitudes discriminatórias, de promover a criação de comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade mais inclusiva (UNESCO, 1994).



Autoria: Ricardo Ferraz.

Como estabelecer relações interpessoais não discriminatórias e não preconceituosas entre estudantes com NE, seus colegas, professores, gestores e demais pessoas que compõem a comunidade escolar?

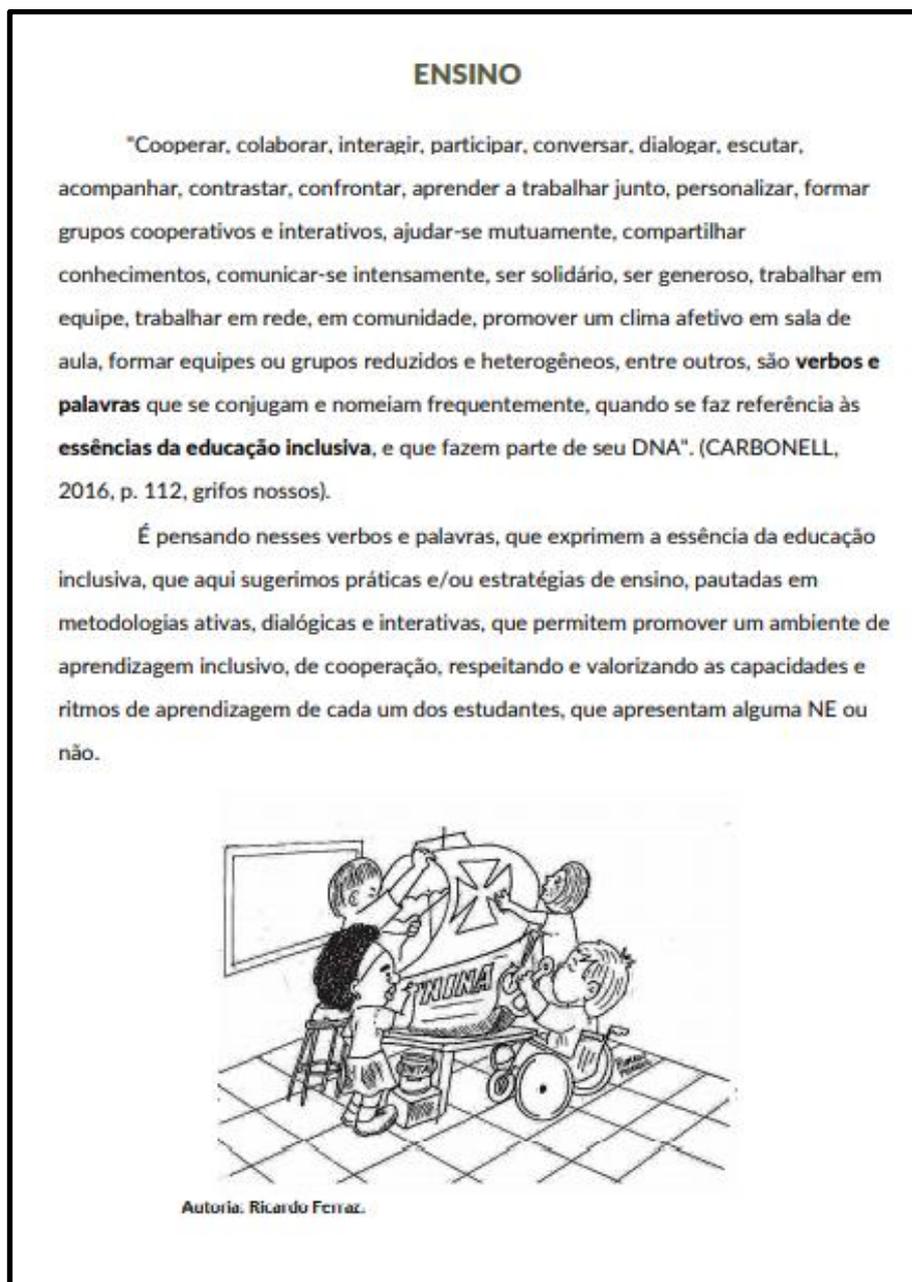
Estabelecer boas relações interpessoais requer de todas as pessoas envolvidas nessas relações, atitudes de respeito à diversidade que compõe o ser humano. Cada indivíduo deve se reconhecer e reconhecer o outro como seres humanos constituídos de uma individualidade, apresentando ou não NE.

Precisamos aprender a nos relacionarmos uns com os outros, deixando de lado os mitos, estigmas e preconceitos. As relações interpessoais, a partir do princípio da educação inclusiva, reconhecem que as pessoas são diferentes e que devemos tratar cada um de forma diferente (TONDIN; NARDORN; PIECZKOWSKI, 2016),

FONTE: Da autora (2021).

O último tema ‘Ensino’, FIGURA 10, aborda práticas e/ou estratégias de ensino, pautadas em metodologias ativas, dialógicas e interativas, que possibilitam criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, de cooperação, de respeito, de validação das capacidades e ritmos de aprendizagem de cada um dos estudantes com NE ou não. Damos exemplos de propostas de educação inclusiva a partir da pedagogia da inclusão e da cooperação; de práticas de ensino fundamentadas no DUA e de estratégias de ensino por meio de metodologias ativas.

FIGURA 10 - Tema 'Ensino'



FONTE: Da autora (2021).

Ao finalizar o Guia Orientador, temos as seções: 'Outras sugestões para leitura', FIGURA 11; Conclusão, FIGURA 12 e Referências na FIGURA 13.

FIGURA 11 – ‘Outras sugestões para leitura’

OUTRAS SUGESTÕES PARA LEITURA

São experiências que envolvem a temática **EDUCAÇÃO INCLUSIVA** no contexto da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Você pode encontrar esses livros no Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).



SONZA, A.P.; et al. (Org.). **Conexões assistiva: tecnologia assistiva e materiais didáticos acessíveis**. Erechim: Graffoluz Editora, 2020. 268 p.



SONZA, A.P.; SALTON, B.P.; STRAPAZZON, J.A (Org.). **O uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015. 224 p.



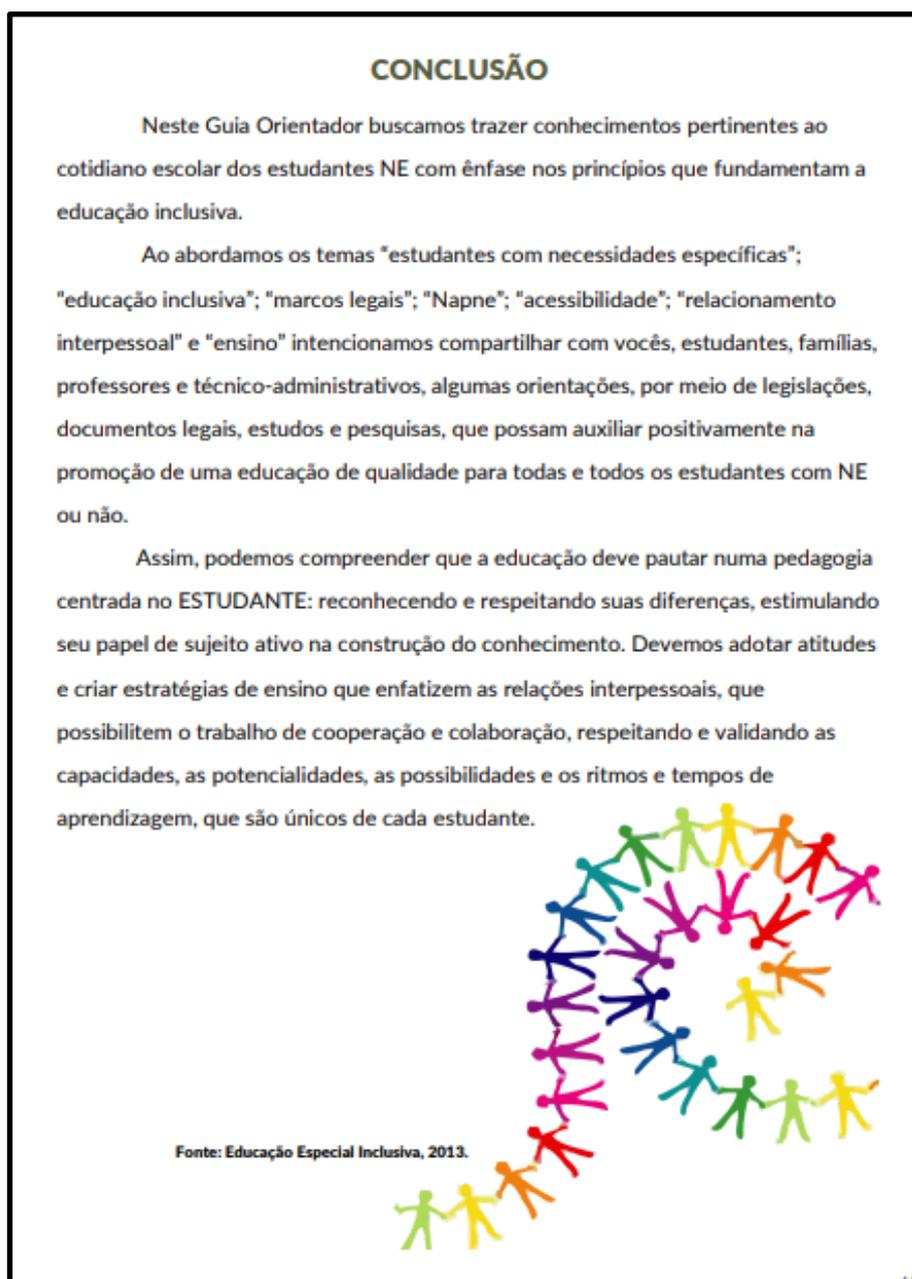
SONZA, A.P.; SALTON, B.P.; AGNOL, A.D (Org.). **Reflexões sobre o currículo inclusivo**. Bento Gonçalves: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018. 176 p.



SONZA, A.P.; SALTON, B.P.; STRAPAZZON, J.A (Org.). **Soluções acessíveis: experiências inclusivas no IFRS**. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2014. 268 p.

FONTE: Da autora (2021).

FIGURA 12 – Conclusão



FONTE: Da autora (2021).

FIGURA 13 – Referências

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime.; SIMÕES, Fátima. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, vol. 5, n. 4, p. 122-146, dez. 2013. Disponível em: <<https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4290/3224>>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>. Acesso em: 13 abr.2021.
- BARRETO, Maria Angela de Oliveira Champion; BARRETO, Flávia de Oliveira Champion. **Educação Inclusiva**: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014, 177 p.
- BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. 2017, 20 p. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BORGES, Rosângela Lopes. **Caderno do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE)**. Morrinhos, GO: IF Goiano, 2019, 27 p.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990a. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 out. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.298/1999. Regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias>. Acesso em: 21 out. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 23 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001b.

FONTE: Da autora (2021).

5.1 AVALIAÇÃO DO PRODUTO

A avaliação do Guia Orientador se pautou nos seguintes critérios: atratividade; compreensão; envolvimento; aceitação; mudança de ação (RUIZ *et al.*, 2014); aplicabilidade e acesso (RIZZATTI *et al.*, 2020).

Desse modo, pretendeu-se averiguar por meio desses critérios as seguintes impressões:

- 1. Atratividade:** se o Guia Orientador desperta a atenção e o interesse do leitor;
- 2. Compreensão:** se o conteúdo é compreendido pelo destinatário do Guia Orientador;
- 3. Envolvimento:** se o destinatário reconhece o Guia Orientador como destinado a ele;
- 4. Aceitação:** se o Guia Orientador está de acordo com parâmetros sociais esperados;
- 5. Mudança de ação:** se o Guia Orientador indica se novas atitudes são estimuladas;
- 6. Aplicabilidade:** se o Guia Orientador possui características de aplicabilidade a partir de protótipo; e
- 7. Acesso:** a forma de acesso do Guia Orientador.

Destarte o questionário de avaliação (Apêndice B) é composto por nove seções: a) apresenta-se o Guia Orientador, por meio do *link* de acesso. Nesse momento, fazemos o convite para lê-lo e avaliá-lo; b) disponibiliza-se as orientações/instruções para responderem ao questionário; c) apresenta-se duas perguntas para responderem com base no critério ‘atratividade’; d) refere-se ao critério ‘compreensão’, composta por três perguntas; e) realizam-se cinco perguntas fundamentadas no critério ‘envolvimento’; f) corresponde ao critério ‘aceitação’, composta por duas perguntas; g) disponibiliza-se três perguntas relacionadas ao critério ‘mudança de ação’; h) apresenta-se uma pergunta referente ao critério ‘aplicabilidade’; e i) enuncia-se uma pergunta para responder com base no critério ‘acesso’.

Ao total foram feitas 17 perguntas, 15 delas no formato de múltipla escolha, de caráter obrigatório, com as alternativas: ‘concordo totalmente’; ‘concordo parcialmente’; ‘nem discordo’ e ‘não concordo’, sendo que foi disponibilizado um espaço para descreverem os motivos pelos quais consideram os itens ‘concordo totalmente’; ‘concordo parcialmente’; ‘nem discordo’ e ‘não concordo’. Ainda, incluiu-se 2 perguntas com alternativas ‘sim’ ou ‘não’, e da mesma forma, disponibilizou-se um espaço para descreverem os motivos pelos quais consideraram como resposta a alternativa ‘sim’.

Para participar dessa avaliação foram convidados os presidentes dos Napnes e representantes das Ações Afirmativas. Os formulários de avaliação foram encaminhados para todos os *Campi* do IFTM, e para pelo menos um IF de cada região do Brasil, além do CEFET-MG, uma vez que atuo nessa instituição. Assim, os IFs convidados a participarem dessa

avaliação foram: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

A escolha do IFRS se deu devido ao trabalho desenvolvido pelo Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) da instituição, voltado para a temática educação inclusiva no âmbito da EPT. Algumas obras literárias desenvolvidas pelo CTA foram utilizadas no Guia Orientador. O IF BAIANO foi escolhido, uma vez que o acesso foi facilitado pelo grupo nacional dos estudantes do ProfEPT no *WhatsApp*, no qual havia servidores que se disponibilizaram a divulgar o Formulário de Avaliação.

Os IFMT e IFAM foram selecionados, pois ao pesquisar os IF de cada estado demos prioridade aos primeiros da lista, optando por aqueles nos quais encontramos mais facilmente os contatos para envio dos convites e formulários de avaliação, bem como maior quantidade de *Campi*. O convite e os formulários de avaliação foram encaminhados por *e-mail* e via *WhatsApp*.

A seguir apresentamos as análises das avaliações do Guia Orientador.

5.1.1 Análise da avaliação

Recebemos o retorno de 9 avaliações (Apêndice C), dentre um universo de 12 servidores para os quais enviamos os formulários diretamente, via *WhatsApp* e *e-mail*, somando-se a um outro quantitativo que não foi possível representar numericamente, uma vez que os formulários de avaliação foram enviados para os *e-mails* institucionais vinculados aos setores do Napne, Reitorias e Pró-reitorias, nas quais se encontram os representantes das Ações afirmativas.

A representatividade quanto às Instituições participantes dessas avaliações foi a seguinte: IFTM/*Campus* Uberaba UPT (dois); IF Baiano/*Campus* Guanambi (dois); IFSul/*Campus* Charqueadas/RS (um); Reitoria do IFTM (um); Reitoria/IFRS (um); Reitoria (um), porém, não foi especificado a Instituição referente; e IFRS (um), entretanto, não foi esclarecido o *Campus*.

A análise realizada corresponde a cada critério que fundamentou o processo de avaliação. Adiantamos que não houve a presença de resposta referente a alternativa ‘Não concordo’, em nenhuma das perguntas feitas no questionário.

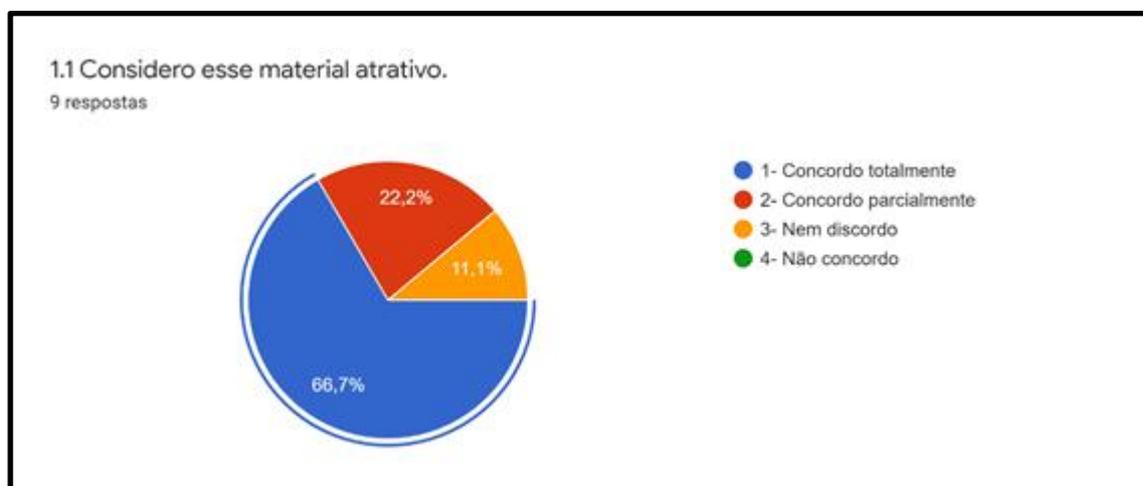
Quanto à ‘atratividade’, 66,7% dos avaliadores concordam totalmente que o Guia Orientador é atrativo. Já 22,2% concordam parcialmente, conforme suas justificativas no QUADRO 8. Enquanto 11,1% responderam que nem discordam e nem concordam. Os resultados estão expressos na FIGURA 14.

QUADRO 12 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’

Avaliador ⁷²	Resposta
A6	“Muito texto com letras pequenas.”
A7	“Faltou acessibilidade no material.”

FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

FIGURA 14 - Critério ‘Atratividade’



FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

Especificamente em relação aos elementos visuais, cores e imagens utilizadas no produto educacional, 55,6% dos respondentes concordam totalmente que esses elementos tornam a leitura agradável. Enquanto 33,3% concordam parcialmente, o que se verifica no QUADRO 9. E 11,1% afirmam que nem discordam e nem concordam.

⁷² Os avaliadores são identificados pela numeração na ordem crescente de envio das respostas ao questionário de avaliação.

QUADRO 13 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’

Avaliador	Resposta
A1	“Para mim que gosto do elemento visual ficou ótimo, mas pode haver críticas de quem acha que tudo polui”.
A5	“Não gostei muito da diagramação, algumas páginas possuem muitos elementos visuais, outras não seguem padrão. Creio que este PDF não seja acessível. O uso de justificativos para alguns tipos NE é desaconselhado assim como o uso de colunas”
A8	<p>“Sugiro buscar colocar menos elementos em cada página pois podem surtir o efeito de elementos distratores. Sugiro tb verificar a relação de contraste entre as cores, visando permitir acessibilidade para usuários com limitações visuais ou cromodeficiências. Alguns itens parecem não ter uma boa relação entre fundo e fonte, por exemplo, no canto superior direito aquela seta que dentro está escrito "Educação Inclusiva". Talvez pudesses trocar as cores.</p> <p>Para vc saber se a relação de contraste está boa, acesse WEBAIM Contrast Checker. É só vc escolher as cores (de frente e de fundo "background") e ver a relação de contraste que dá. Contrastes acima de 4,5:1 já são considerados um bom contraste. Se vc pensa em pessoas com limitações visuais, o ideal seria que a relação de contraste fosse de 7:1.</p> <p>Sobre as imagens, elas estão descritas no texto alternativo? Se estiverem isso trará acessibilidade aos usuários de leitores de tela.</p> <p>Se você pensa em trazer acessibilidade aos usuários da Libras, talvez algum vídeo em Libras, apresentado com QR Code, com um resumo do que trata teu material pudesse ser útil...”.</p>

FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

Analisando o critério ‘compreensão’ constatamos que 66,7% dos avaliadores concordam totalmente que o Guia Orientador apresenta uma linguagem de fácil entendimento. Houve um percentual de 22,2%, que concordam parcialmente, sendo que suas justificativas estão apresentadas no QUADRO 10. Houve também aqueles (11,1%) que disseram que nem discordam e nem concordam.

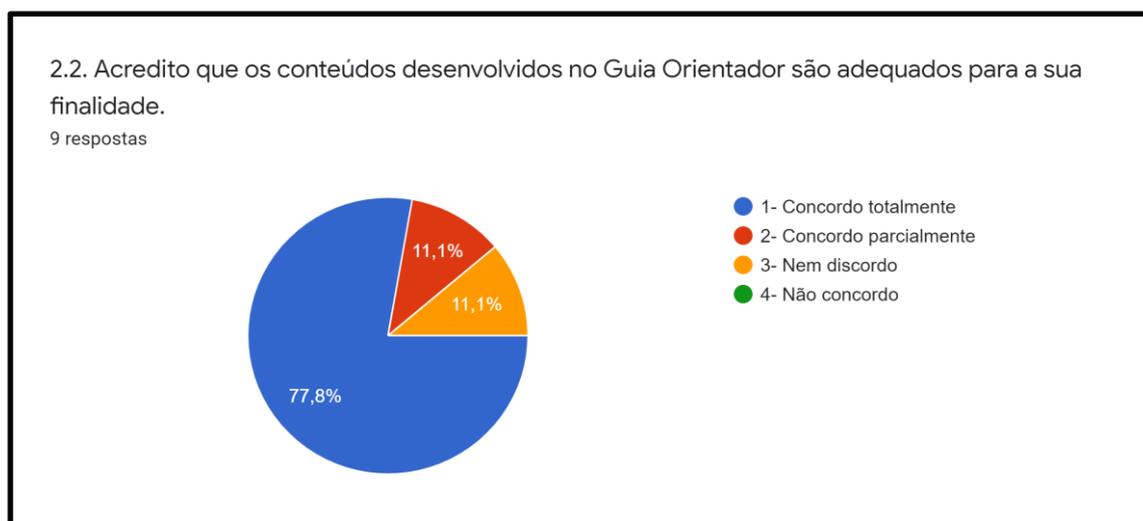
QUADRO 14 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’

Avaliador	Resposta
A1	“Reveja o português - ex: Esse Guia é produto da pesquisa intitulada (Este guia...)”.
A6	“Em algumas páginas prevalece a linguagem acadêmica, inclusive com citação autor/ano/página, que poderia ser colocado em forma de nota (rodapé ou fim de página)”.

FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

A maior parte dos participantes dessa avaliação (77,8%) concordam totalmente que os conteúdos desenvolvidos no Guia Orientador são adequados para a sua finalidade. Sendo que 11,1% concordam parcialmente e se justificam, como podemos verificar no QUADRO 11. Encontramos igual percentual (11,1%) referente aos avaliadores que nem discordam e nem concordam. Podemos conferir esses dados na FIGURA 15.

FIGURA 15 – Critério ‘Compreensão’.



FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

QUADRO 15 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’

Avaliador	Resposta
A6	“O título me fez pensar que também trataria da inclusão étnico-racial. Acho que deveria ser um pouco mais específico no título”.

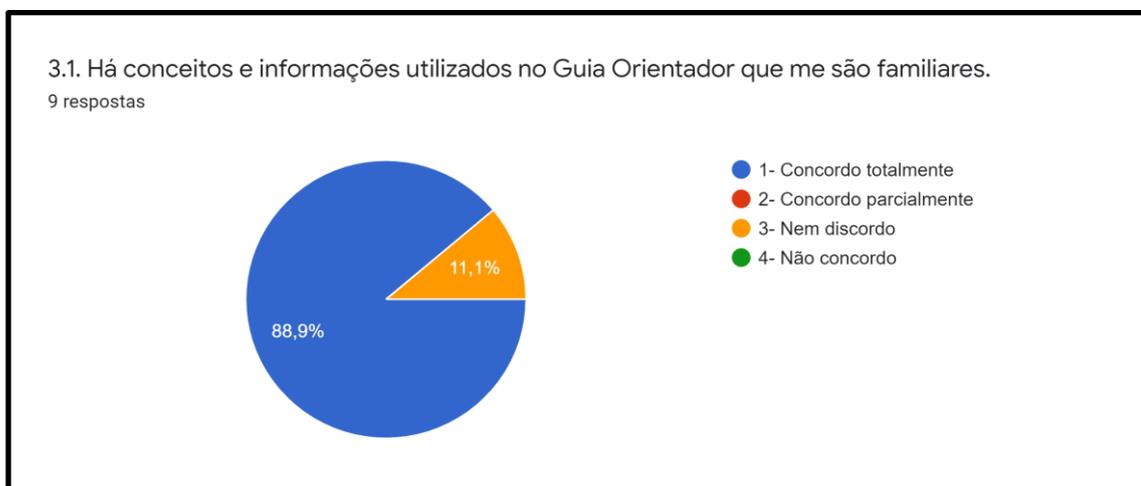
FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

Ainda analisando o critério ‘compreensão’, 66,7% dos respondentes concordam totalmente que os elementos visuais, as cores e as imagens utilizadas no Guia Orientador facilitam a apreensão do conteúdo. Já 22,2% afirmaram que concordam parcialmente, e suas considerações são as mesmas que constam no QUADRO 9. Ainda, 11,1% disseram que nem discordam e nem concordam.

Sobre o critério ‘envolvimento’, a maior parte dos avaliadores (88,9%) consentiram que há conceitos e informações contidas no Guia Orientador que lhes são familiares. Houve um

representativo de 11,1% que afirmaram que nem discordam e nem concordam. Esses resultados são apresentados na FIGURA 16.

FIGURA 16 - Critério ‘Envolvimento’



FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

Constatamos que 77,8% dos participantes dessa avaliação concordam totalmente que os conteúdos desenvolvidos no Guia Orientador são ou estão coerentes com as questões pertinentes ao público acompanhado pelo Napne. O restante, 22,2%, responderam que nem discordam e nem concordam. No QUADRO 12, apresentamos uma única resposta que justifica esse posicionamento.

QUADRO 16 - Justificativas para as respostas ‘Nem discordo’

Avaliador	Resposta
A1	“Não trabalho no Napne”.

FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

Identificamos que 77,8% dos respondentes concordam totalmente que o Guia Orientador atende aos objetivos do Napne em relação ao trabalho que é desenvolvido com os estudantes com NE, com os docentes e outros servidores, e com as famílias. Dentre os avaliadores, 22,2% afirmaram que nem discordam e nem concordam, conforme esclarecimento no QUADRO 13.

QUADRO 17 - Justificativas para as respostas ‘Nem discordo’

Avaliador	Resposta
A1	“Não trabalho no Napne”.

FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

A grande parte dos avaliadores (88,9%) afirmaram que concordam totalmente que o Guia Orientador pode ser direcionado aos demais estudantes, docentes, servidores da instituição e familiares dos estudantes. Já 11,1% responderam que nem discordam e nem concordam.

E finalizando a análise do critério ‘envolvimento’, examinamos que 55,6% dos avaliadores disseram concordar totalmente que o Guia Orientador está apropriado ao nível sociocultural do público atendido pelo Napne. Houve o percentual (11,1%) referente àqueles que afirmaram concordar parcialmente e (33,3%), que representam os que nem discordam e nem concordam. As justificativas para as respostas ‘concordo parcialmente’ e ‘nem discordo’ se encontram no QUADRO 14.

QUADRO 18 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’ e ‘Nem discordo’

Avaliador	Resposta
A1	“Não trabalho no Napne”.
A5	“Irà depender de fatores diversos e por isso acho bastante difícil concordar ou discordar totalmente, cada Napne e o público de cada Napne são diferentes em suas particularidades. A pluralidade dos alunos atendidos, as particularidades de cada um, as diferenças sociais e culturais que existem pela extensão no Brasil também se aplicam ao público dos Napnes”.
A6	“A linguagem muito acadêmica em algumas partes do texto podem desanimar o leitor”.

FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

Ao verificar o critério ‘aceitação’, concluímos que todos os envolvidos nessa avaliação (100%) responderam que não acham que o Guia Orientador reproduz algum tipo de estereótipo

cultural⁷³. E todos (100%) afirmaram que não há algo no Guia Orientador que eles consideram ofensivo.

Quanto ao critério ‘Mudança de ação’, ao observar a FIGURA 17, conferimos que 66,7% dos respondentes concordam totalmente que o Guia Orientador desperta a reflexão sobre conceitos e temas pertinentes ao cotidiano escolar dos estudantes com NE, no sentido da atuação da Instituição em prol da promoção da cultura e da inclusão em seu interior. Porém 11,1% alegaram que concordam parcialmente, como podemos ver suas ponderações no QUADRO 15. E 22,2% afirmaram que nem discordam e nem concordam.

FIGURA 17 - Critério ‘Mudança de ação’



FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

QUADRO 19 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’ e ‘Nem discordo’

Avaliador	Resposta
A1	“Não trabalho com NE.”
A5	“Nem todo muito irá refletir. Seria muito bom, mas alguns podem ler e pronto”.

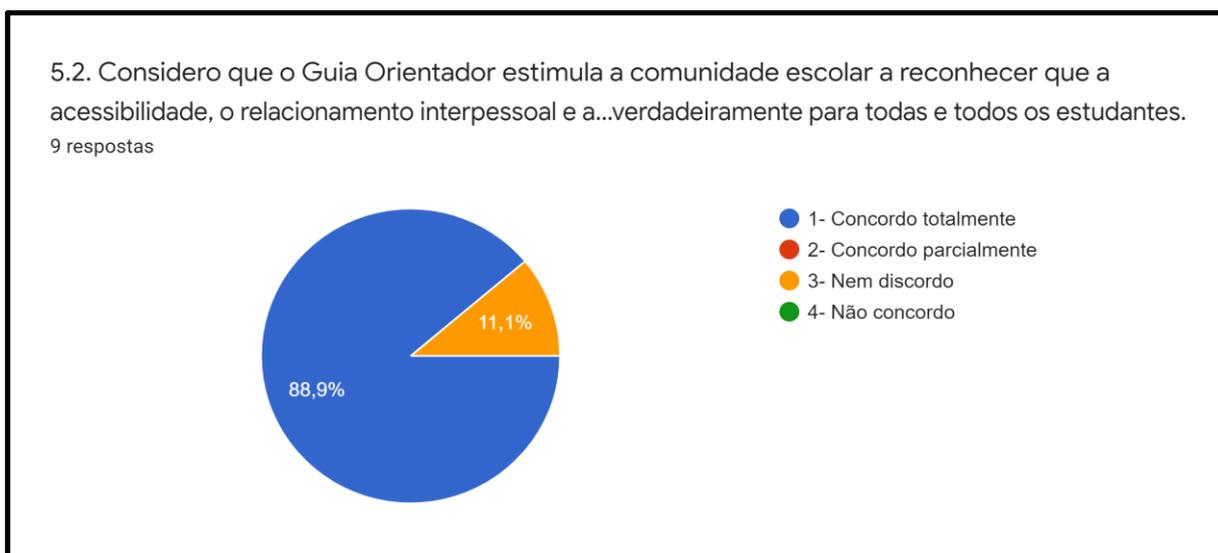
FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

⁷³ Sobre o conceito de **estereótipo cultural**, trazemos a seguinte nota: “Os estereótipos são pressupostos ou rótulos sociais, criados sobre características de grupos para moldar padrões sociais. [...] **Os estereótipos são reproduzidos culturalmente** e interferem (grade *sic*) parte das vezes inconscientemente) nas relações sociais. Atualmente, os meios de comunicação e informação possuem um importante papel de reforçar (ou desconstruir) os estereótipos.” (GUERRA, 2021, s.p. grifos nossos).

A maior parte dos avaliadores (88,9%) concordam totalmente que o Guia Orientador estimula a comunidade escolar a reconhecer que, a acessibilidade, o relacionamento interpessoal e as práticas de ensino são questões que precisam ser repensadas e melhoradas para eliminação de barreiras que impedem que a escola seja verdadeiramente para todas e todos os estudantes. O restante (11,1%) afirmaram que nem discordam e nem concordam.

Verificamos que essa representatividade numérica se repetiu quanto à percepção de que o Guia Orientador instiga mudanças de comportamento e atitudes, conforme FIGURAS 18 e 19, respectivamente.

FIGURA 18 - Critério 'Mudança de ação'



FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

FIGURA 19 - Critério 'Mudança de ação'



FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

Em relação ao critério ‘Aplicabilidade’, 77,8% dos respondentes disseram que concordam totalmente que o Guia Orientador tem características de aplicabilidade a partir de um protótipo. E 22,2% demonstram que nem discordam e nem concordam.

No que concerne ao critério ‘Acesso’, mais da metade dos participantes dessa avaliação (77,8%) afirmaram que concordam totalmente que o Guia Orientador pode ser disponibilizado no portal eletrônico do IFTM. Sendo que 11,1% disseram que concordam parcialmente, conforme justificativa no QUADRO 16. E 11,1% dos avaliadores nem discordam e nem concordam.

QUADRO 20 - Justificativas para as respostas ‘Concordo parcialmente’

Avaliador	Resposta
A1	“Quem tem de fazer essa análise é o Setor de Comunicação”.

FONTE: Dados da pesquisa (2021). (Apêndice C).

É importante ressaltar que o Guia Orientador se encontra na fase de prototipagem. Conforme Rizzatti *et al.* (2020), a prototipagem é o momento em que o produto educacional passa por uma testagem quanto a sua funcionalidade e/ou usabilidade.

Desse modo, considerando essa avaliação e todas as ponderações empreendidas pelos avaliadores, entendemos que o produto educacional teve aceitação por eles, quanto ao conteúdo, aos objetivos, à finalidade e ao seu uso. Contudo percebemos que é necessário tornar o Guia Orientador mais acessível, abrangendo um público maior de estudantes com NE.

Quanto às sugestões para melhorar a acessibilidade do Guia Orientador, conferidas no Quadro 8, foi possível reajustar a diagramação: diminuição de elementos visuais, mantendo um padrão; alinhamento do texto à esquerda; melhoramento do contraste de cor; e retirada dos textos do formato em colunas. Quanto à sugestão de realizar a audiodescrição, de criar o vídeo em Libras e de tornar o material ‘PDF’ mais acessível, justificamos que devido à necessidade de contratar profissionais específicos para essas demandas, bem como o uso preciso de alguns programas que tornam o material acessível, não foi possível realizar essas sugestões, por causa dos custos financeiros. Contudo compartilhamos aqui que, durante a reunião que tive com a presidente do Napne para realizar a seleção dos estudantes com NE para participarem desta pesquisa, a representante do Napne sugeriu que quando o produto educacional estivesse pronto, os servidores no Napne poderiam torná-lo mais acessível por meio da audiodescrição e

tradução em Libras. Sendo assim, pretendemos solicitar esse apoio e, em seguida, disponibilizar o Guia Orientador no repositório do IFTM.

Realizamos uma revisão ortográfica, conforme observação exposta no Quadro 10. E sobre a possibilidade apresentada no Quadro 10, de tornar o título mais específico, optamos por mantê-lo, pois entendemos que o conteúdo trazido abrange os princípios da educação inclusiva, que compreende uma escola para todas as pessoas, e mesmo que enfatizamos o público estudantes com NE, como fica elucidado na página de apresentação do Guia Orientador, há conhecimentos que podem nortear a promoção da inclusão de todas as pessoas, especialmente, dos grupos sociais marginalizados.

Enfim, podemos considerar que o Guia Orientador assume um papel interlocutivo, podendo ser adaptado para contribuir de forma mais efetiva em cada contexto sócio-histórico, ou seja, em cada realidade escolar (RIZZATTI *et al.*, 2020). Assim, os profissionais da educação podem:

[...] reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) os diferentes produtos gerados nos MP de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos PE num continuum. (RIZZATTI *et al.*, 2020, p. 2).

Destarte o Guia Orientador passou pela fase de validação, que foi realizada pela Banca de defesa desta dissertação. Em seguida, seguiu-se os procedimentos para o registro do Guia Orientador, por meio do sistema internacional de informação: *International Standard Book Number* (ISBN). O Guia Orientador está disponível no endereço: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601240>>, no repositório do eduCAPES, no que “[...] é um portal de objetos educacionais abertos para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos.” (EDUCAPES, 2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados desta pesquisa, percebemos que a educação inclusiva faz parte de um movimento maior a favor da inclusão social de todas as pessoas, principalmente daquelas que se encontram à margem da sociedade, como as pessoas com NE. E que para a Instituição escolar trabalhar na perspectiva da inclusão, ela deve, de fato, procurar prover meios para oportunizar a todas as pessoas com NE o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem. E que para isso é imprescindível que sejam promovidas as várias acessibilidades; que as relações interpessoais sejam pautadas no respeito às diferenças e no respeito aos direitos e deveres que cada indivíduo tem; e que o ensino seja humanizado, para que todas e todos os estudantes aprendam, uns cooperando com os outros, cada qual conforme suas peculiaridades e possibilidades.

É importante e necessário que a escola crie uma rede de apoio, composta pelos profissionais da educação e familiares dos educandos, a fim de que esses possam ser acolhidos com atenção, cuidado e respeito. Nesse processo de acolher, os estudantes com NE precisam ser reconhecidos e terem suas subjetividades validadas. Para isso, devemos estimular o protagonismo deles por meio da escuta. Ou seja, devemos sempre oportunizar espaços para que os estudantes possam falar e serem ouvidos. Além disso, a escola deve buscar se adaptar para que esse protagonismo seja real. Quer dizer, a partir da participação enquanto sujeito ativo no processo de aprender, cada estudante com NE pode indicar para a escola o que ela precisa fazer para melhorar a acessibilidade, as relações interpessoais e como devem ser as estratégias de ensino para que ele consiga aprender de acordo com a sua condição de ser único e diferente.

Ao conhecer e analisar os fundamentos e conceitos da educação inclusiva, pudemos compreender que a educação inclusiva é uma perspectiva educacional que compreende a escola como um lugar para todas as pessoas, para além do acesso e ingresso. Ela prevê que a instituição escolar se reestruture para se tornar uma comunidade, na qual a diversidade seja valorizada e fundamente suas ações, a fim de que todas e todos os estudantes sejam reconhecidos, cada um com suas individualidades e particularidades. Assim, todas e todos os educandos terão o direito de estudarem juntos, numa mesma sala de aula, participando de uma mesma prática de ensino, porém, cada um desenvolverá sua aprendizagem no seu próprio ritmo e tempo, conforme suas possibilidades e potencialidades, assegurados de que não terão suas NE negligenciadas.

Pudemos observar por meio das pesquisas bibliográfica e documental, que o termo educação inclusiva foi oficialmente adotado a partir da Declaração de Salamanca, em 1994.

Entretanto alguns dos seus ideais já vinham sendo percebidos em vários movimentos a favor da inclusão, desde a metade dos anos 1980, nos Estados Unidos e em outros países. No Brasil, a PNEEPEI é o documento mais atual que confirma a adoção pelo Brasil das recomendações da Declaração de Salamanca, a favor de um único sistema de ensino para todas e todos os estudantes, no qual a educação especial é oferecida como suporte e auxílio nas turmas comuns de ensino regular, para complementar o processo educacional dos estudantes NE, entendendo esse público para além daquele estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 2/2001(BRASIL 2001a) e no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011b).

Percebemos que ainda não há consenso entre alguns educadores, pais e outros grupos de interesse, sobre a inclusão de todos os estudantes com NE na rede regular de ensino. Existe a alegação de que nem todas as escolas públicas do Brasil estão preparadas para receberem estudantes com NE que têm um grau maior de comprometimento; há ainda aqueles que acreditam que o atendimento educacional em grupos homogêneos confere melhor resultado nos aspectos médico, educacional e social. Entretanto os movimentos engajados pelas pessoas com NE, que resultaram em algumas conquistas nos aspectos legais, a exemplo da ‘Lei Brasileira de Inclusão das pessoas com deficiência’, especificamente aqui no Brasil, indica que essas pessoas querem participar plenamente de todos os ambientes sociais comuns a todos outros cidadãos, e a escola inclusiva é prevista nessa lei.

Verificamos que no contexto da EPT, a AÇÃO TECNEP é um marco quanto às práticas inclusivas, no sentido da promoção da cultura da inclusão na RFEPCT. E mesmo com a sua extinção, os Napnes, principal ferramenta da AÇÃO TECNEP, vem dando continuidade ao propósito dessa ação, como núcleos mediadores da educação inclusiva na EPT. Desse modo, conferimos que o histórico da educação das pessoas com NE na EPT, é caracterizado por um momento histórico em que o objetivo era fornecer uma educação profissional exclusivamente social, assistencialista, preparadora de mão de obra para atividades manuais, desconsiderando uma formação mais científica. Contudo nos últimos anos, num período em que a EPT é tida como direito, bem público e necessária para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, propõe-se torná-la acessível a todas as pessoas com NE. Assim, a finalidade é incluir as pessoas com NE, possibilitando a elas uma formação integrada, politécnica e omnilateral. Isso nos faz perceber as interfaces entre a proposta da educação inclusiva e o da EPT, ambas compromissadas com a formação humana.

E, especificamente, no âmbito do IFTM, conferimos que o Napne desenvolve ações para implantar ou implementar programas e políticas de inclusão, buscando atender demandas internas, contemplando também a região em torno do IFTM, a fim de promover a cultura da

educação para a inclusão. Buscam garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes com NE. E a compreensão sobre NE, segundo esse núcleo, é estendida para qualquer necessidade que imponha aos estudantes dificuldades que não lhes permitam participar e aprender satisfatoriamente, não se esgotando apenas nas deficiências, no TEA e na superdotação, especificados como público da Educação Especial.

A literatura e os documentos legais apontam que para a escola se tornar inclusiva, é imprescindível que sejam removidas as barreiras que impedem a aprendizagem e a participação de todas e de todos os estudantes. No ambiente escolar são identificadas várias barreiras, dentre elas, as arquitetônicas; as atitudinais; e aquelas encontradas nas práticas de ensino, nas metodologias, nas comunicações etc. Para romper com essas barreiras a escola pode empreender ações e práticas para permitir a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Ao abordar os conceitos de acessibilidade, relacionamento interpessoal e ensino, verificamos que essas questões são pertinentes no cotidiano escolar dos estudantes com NE. Ainda, constatamos que há legislações e literaturas que dispõem sobre esses conteúdos, de modo a orientar os sistemas de ensino. Nessa lógica, abordamos o conceito de Desenho Universal, que apresenta princípios norteadores para construção de espaços e objetos para que todas as pessoas possam utilizar, independentemente das suas NE. E há os serviços de TA, que ajudam na eliminação de barreiras, permitindo que os estudantes com NE participem e aprendam.

Identificamos neste estudo que as relações interpessoais na escola devem se pautar no reconhecimento da diversidade e no respeito às diferenças. Os mitos, os preconceitos, os estigmas, o *bullying*, enfim, todas as atitudes discriminatórias e os atos de violência devem ser inadmissíveis e combatidos, havendo respaldo da lei para isso. E quanto ao ensino, esse deve-se fundamentar também na diversidade que há nos tempos, estilos e ritmos de aprendizagem que cada estudante apresenta. Portanto recomenda-se que a escola se utilize de estratégias de ensino que possibilitem a cooperação e a interação entre os estudantes e seus professores, a partir das metodologias ativas, dialógicas, interativas e integradoras.

Para investigar as narrativas dos estudantes com NE, utilizamos a metodologia História de Vida, que nos possibilitou conhecer um pouco sobre o percurso escolar de dois estudantes com NE até chegarem ao ensino médio integrado. Diante dos seus relatos de experiência nos diferentes contextos escolares pelos quais passaram, identificamos alguns pontos que marcaram suas trajetórias: a influência da família, as dificuldades em sala de aula, o preconceito, o *bullying*, os conflitos pessoais, a identificação com a escola, o relacionamento com os colegas,

professores e outros servidores, a diversidade de pessoas na escola e os apoios que receberam. Esses fatos nos permitiram refletir e compreender suas percepções sobre situações que remetem à acessibilidade, ao relacionamento interpessoal e ao ensino.

E somando os conhecimentos possibilitados neste estudo pelas pesquisas bibliográficas e documental às percepções dos estudantes com NE, elaboramos o produto educacional intitulado ‘Guia Orientador: Princípios de uma escola inclusiva’, no formato *e-book*. Esse produto tem a finalidade de favorecer a promoção de uma educação de qualidade para todas e todos os estudantes com NE, permitindo que as pessoas envolvidas no processo de educar sintam-se capazes de refletir, compreender e respeitar as diferenças e singularidades de todas e de todos os estudantes com NE ou não.

O Guia Orientador foi avaliado por alguns servidores representantes do Napne e das Ações Afirmativas, de alguns IFs. Diante dessa avaliação, verificamos que esse produto educacional obteve aceitação por esses avaliadores, quanto ao seu conteúdo, objetivos, finalidade e uso. Entretanto foram sugeridas algumas modificações para torná-lo mais acessível. Não foi possível aderir a todas as sugestões, devido aos custos financeiros que algumas delas demandam. Assim, podemos considerar esse fato como uma das limitações deste estudo.

Entendemos que o Guia Orientador não pode ser compreendido como um produto acabado e definitivo, uma vez que devemos ponderar que ele se encontra numa fase de prototipagem, e que as observações contidas nessa avaliação, bem como os diversos contextos escolares que compõem a RFEPCT, no qual ele pode ser aplicado, podem demandar adaptações no Guia Orientador.

Destarte recomendamos como trabalhos futuros a investigação sobre o uso desse Guia Orientador e suas implicações, assim como a investigação das narrativas de estudantes com NE egressos do EMI, a fim de que possamos refletir sobre suas percepções sobre a conclusão do curso e o acesso ou não no mercado de trabalho e/ou da continuidade dos estudos em curso de graduação.

Recomendamos também a realização de estudos que contemplem a abordagem multinível sob a perspectiva da educação inclusiva, por tratar-se de um conjunto de ações pensadas e praticadas a fim de alcançar o sucesso de todas e de todos os estudantes, por meio de um “conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem” (DGE, 2018, p. 18).

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; HAILE-GIORGIS, Memmenasha. ‘**The Education of Children with Special Needs: Barriers and Opportunities in Central and Eastern Europe**’. Innocenti Occasional Papers, Economic and Social Policy Series, n. 67. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1998. Disponível em: <<https://www.unicef-irc.org/publications/24-the-education-of-children-with-special-needs-barriers-and-opportunities-in-central.html>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

ALMEIDA, Mariza Rabello; SILVA, Tânia Regina Silva da. Docência compartilhada e inclusão: planejar na perspectiva da diferença. In: Clarice Salete Traversini *et al.* (Org.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 101-110.

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 4, p. 122-146, dez. 2013. Disponível em: <<https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4290/3224>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

AMATTO, Lia de Luna; ALVES, Vera Lucia Pereira. Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 30, 2016, p. 221-242. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6498>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ATKINSON, Robert. The Life story interview. In: GUBRIUM, Jaber F.; HOLSTEIN, James A. ‘**Handbook of interview research**’: context & method. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BDTD. **Biblioteca digital de teses e dissertações**. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BARRETO, Maria Angela de Oliveira Champion; BARRETO, Flávia de Oliveira Champion. **Educação inclusiva**: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. 1. ed. São Paulo, Érica, 2014.

BENDER, William N. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. 2017. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BEZERRA, Sérgio Sampaio; CUNHA, Maria Tereza Feldner de Barros; MENDONÇA, Alexandre Pinto Coelho Keuffer. A lei de cotas e a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado formal de trabalho brasileiro. **Cadernos da Escola do Legislativo**, vol. 19, n. 32, jul./dez, 2017. Disponível em: <<https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/30116/1/Capitulo2.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria nesta Corte o Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. **Coleção de Leis do Império do Brasil, 1854**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891. Dispõe sobre Institue honras e homenagens à memória do eminente cidadão o general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães. **Coleção de Leis do Brasil de 31 dez. 1891**. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/392142/publicacao/15837174>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial**, 26 de 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: 08 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961, retificado, 28 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971 e retificado, 18 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20>

DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 84.919, de 16 de julho de 1980. Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 1980. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-84919-16-julho-1980-434246-norma-pe.html>>. Acesso em: 01 maio. 2020.

BRASIL. Comissão Nacional. Relatório de Atividades. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes. 1981**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>>. Acesso em: 02 maio. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990a. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990b. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 25 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jul. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 set. 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 03 maio. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997a**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. Medida provisória nº 1549-29 de 15 de abril de 1997b. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Presidência da República**. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/12444>>. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.298/1999. Regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000a. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Marta Gil (Org.). **Deficiência visual**. 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001a. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa TECNEP - **Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2001b.

BRASIL. Decreto Federal nº 3.956, de 08 de outubro de 2001c. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de out. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001d. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004a. **Aprova a Política Nacional de Assistência Social**. Diário Oficial da União, 28 out. 2004. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004b. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004c. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica**. Por uma Profissionalização Sustentável. Brasília, 2004d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Pacto.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009b. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva.** – Brasília: CORDE, 2009c. 138 p. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa TEC NEP.** Brasília: MEC/SETEC, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ação TEC NEP, dez anos depois... Censinho 2011.** Brasília/DF, jul. 2011a.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011b. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Decreto Federal nº 7.612, de 17 de novembro de 2011c. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.** Diário Oficial da União, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012b. 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. **Diário Oficial da União,** Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015a. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015b. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm>. Acesso em: 03 maio. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019a. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 nov. 2019, retificado, 4 dez. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Avaliação. Documento Orientador de APCN. **Área 46: Ensino**. 2019b. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Decreto Federal nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019c. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10195.htm>. Acesso em: 14 maio. 2021.

BRASIL. Decreto Federal nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 out. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-28052994>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Tribunal Pleno. **Referendo de medida cautelar em ação direta de inconstitucionalidade**. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. ADI 6590. Julgamento 21122020. Rel. Min. Dias Toffoli. Brasília, 12 dez. 2021a. Disponível: <<https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?classeNumeroIncidente=%22ADI%206590%2>>

2&base=acordaos&sinonimo=true&plural=true&page=1&pageSize=10&sort=_score&sortBy=desc&isAdvanced=true>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, 2021b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021c. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. **Diário Oficial da União**, 23 mar. 2021, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14126.htm>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CANVA. Disponível em: <<https://www.canva.com/>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; MARANHE, Elisandra André. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: MORAES, Mara Sueli Simão; MARANHE, Elisandra André. (Org.). **Educação de temas específicos**. São Paulo: UNESP, v. 4, p. 107-131, 2009.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Entrevista concedida à TVUSP BAURU – **Programa Linha do Tempo: Educação Inclusiva**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a4Ntfg98xIY&t=2s>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do Século XXI: bases para a inovação educativa**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. 1989. 243 f. Tese (Doutorado). Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253096?mode=full>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down**. 2007. 193 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10829>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019. 176 p.

CASTUDL. ‘**About Universal Design for Learning**’. 2021. Disponível em: <<https://www.cast.org/impact/universal-design-for-lear>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CEFETMG. Notícias. **Encontro debate o cotidiano de pessoas com deficiência**. Disponível em: <<https://www.cefetmg.br/noticias/encontro-debate-o-cotidiano-de-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CEFETMG. Notícias. **Servidor pode se inscrever até segunda 26 em evento sobre pnes.** Disponível em: <<https://www.cefetmg.br/noticias/servidor-pode-se-inscrever-ate-segunda-26-em-evento-sobre-pnes/>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CEFETMG. Notícias. **Todos têm a ganhar com a chegada de pessoas com deficiência ao CEFETMG.** Disponível em: <<https://www.cefetmg.br/noticias/todos-tem-a-ganhar-com-a-chegada-de-pessoas-com-deficiencia-ao-cefet-mg>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. **Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará – campus Belém de 2009 a 2012.** 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7340>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CONNELL, Bettye Rose *et al.* **‘The Center for Universal Design’:** The Principles of Universal Design, Version 2.0. Raleigh, NC: North Carolina State University. Disponível em: <https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

CORREIA, Maria Angela Monteiro. **Educação Especial.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010, 208 p.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **Revista on line de Políticas e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11905>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

CORTEZ, Ana Carolina Martins; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Autopercepção de crianças com distúrbio do espectro do autismo e a percepção de fonoaudiólogos sobre suas habilidades de leitura e escrita. **Audiol., Commun. Res**, São Paulo, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312019000100326&tlng=pt>. Acesso em: 05 abr. 2021.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo. Ação TEC NEP e Formação Humana Integral: ações inclusivas implantadas na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (1999 – 2014). In: IX Colóquio Internacional São Cristóvão. Aracaju: **Educon**, v. 9, n. 1, p. 1-7, set. 2015. Disponível em:

<http://anais.educonse.com.br/2015/acao_tec_nep_e_formacao_humana_integral_acoes_inclusivas_implanta.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia *et al.* Da turma de progressão à docência compartilhada: uma experiência de inclusão na EMEF Dolores Alcaraz Caldas. In: TRAVERSINI, Clarice Salette *et al.* (Org.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. 238 p.

DGE. **Para uma Educação Inclusiva**. Manual de apoio à prática. 2018. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

EDUCAPES. Repositório. **O que é o eduCAPES?** Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/redirect?action=about>>. Acesso em: 10 maio. 2021.

EUGENIO, Nathalia. **Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5347040>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FERREIRA, Windyz B. Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? **Inclusão, Revista da Educação Especial**, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FLORIANI, Fátima Heraki; FERNANDES, Sueli de Fátima. **Flexibilização e adaptação curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos?** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sergio Ribeiro da Costa. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **Anuário de pesquisa 2016-2017**. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/apgvpesquisa/article/view/72796>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

FRAGELLI, Ricardo Ramos; FRAGELLI, Thaís Branquinho. Trezentos: a dimensão humana do método. **Educar em Revista**, Curitiba. n. 63, p. 253-265, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100253&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 fev. 2021.

FRANÇA, Tiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

FRED, Zimring. **Carl Rogers**. Tradução e organização de Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos**. Disponível em: <https://www.academia.edu/23950615/O_TRABALHO_COMO_PRINC%C3%8DPIO_EDUCATIVO_NO_PROJETO_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_INTEGRAL_DE_TRABALHADORES_Excertos>. Acesso em: 11 mar. 2021.

GAINES, Kristi. **‘Designing for autism spectrum disorders’**. New York: Routledge, 2016. Chapter 1. Disponível em: <https://www.routledge.com/rsc/downloads/9780415725279_chapter_1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

GARCIA, Adilso de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; OLIVEIRA, Edilene Maria de. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales: UFVJM**, n. 13, ano VII, 05. 2018. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2021

GARGHETTI; Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n.10, p. 101-116, jul. 2013. Disponível em: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, Marcos. Daniel. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 75-92.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão, Revista da Educação Especial**, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/268>>. Acesso em: 10 out. 2019.

GLAT, Rosana; SANTOS, Rosângela da Silva; PLETSCHE, Márcia Denise; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima; DUQUE, Maria Auxiliadora Ferreira Tiburcio. O Método de História de Vida na pesquisa em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 2, p. 235-250, maio./ago. 2004.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES-PEDRO, João. O papel dos avós no século XXI. In: OLIVEIRA, João Muñoz de. **Povos e culturas: os avós como educadores**. Editora: CEPCEP, Lisboa. 2006, p. 11-23.

GONÇALVES, Lisandra Falcão. **AÇÃO TECNEP**: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, *campus* São Vicente do Sul. 2017. 143 f. Dissertação (mestrado). UFSM, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Santa Maria, RS.

GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Ed.** São Paulo, n. 24, p. 155-179, 2007. Disponível em: <https://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/As_categoridas_de_sentido_pessoal.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

GUERRA, Luiz Antonio. **Estereótipo**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/sociologia/estereotipo/>>. Acesso em: 07 maio. 2021.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12. ed. Petropolis: Vozes, 2010. 223 p.

HUMPEL, Paola Raffaella Arabbi; BENTO, Kelly Cristina Menezes.; MADABA, Celestino Manuel. Bullying vs. Educação escolar inclusiva. **Rev. Psicopedagogia**, v. 36, n. 111, p. 378-90, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000400012>. Acesso em: 12 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento**, 2021. Disponível em: <<https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução *Ad Referendum* nº 44 de 06 de julho de 2017. **Dispõe sobre a revisão/atualização do regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro**. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/napne/documentos/>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **IFTM**: Conhecendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. 2016. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/documentos/Portfolio.pdf>>. Acesso em: 07 maio. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Linhas de pesquisa**. Linha de pesquisa 2. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/cursos/posgraduacao-stricto-presencial/profept/linhas/>>. Acesso em: 27 jan. 2020a.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução nº 021 de 20 de maio de 2020b. **Regimento Geral do IFTM** (Resolução nº 21/2020). Disponível em: <<https://iftm.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/regimentos/>>. Acesso em: 12 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 13, de 10 de setembro de 2020c**. Estabelece procedimentos para atendimento e flexibilização curricular

aos estudantes com necessidades específicas do IFTM. Disponível em:
<<https://iftm.edu.br/napne/documentos/>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Histórico**. Histórico do IFTM *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*. Disponível em:
<<https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/historico/>>. Acesso em: 21 jun.2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018. Brasília, DF: INEP, 2019. 66 p. *E-Book*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080>. Acesso em: 10 jan. 2020.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 222 p.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KARDEC, Allan. **O livro dos espíritos**. 182. ed. Araras, SP, IDE, 2009a. 352 p.

KARDEC, Allan. **O evangelho segundo o espiritismo**. Salvador Gentile. 364. ed. Araras, SP, IDE, 2009b. 288 p.

LARAIA, Maria Ivone Fortunato. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho**. 2009. 189 f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:
<<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/8878/1/Maria%20Ivone%20Fortunato%20Laraia.pdf>>
. Acesso em: 22 fev. 2021.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. n. 19, jan./fev./mar./abr, 2002. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIMA, Letícia Dayane de; BARBOSA, Zildete Carlos Lyra; PEIXOTO, Sandra Patrícia. Teoria Humanista: Carl Rogers e a educação. **Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v.4, n.3, p. 161-172, maio. 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

LIMA, Lucas; SANTOS, Daniel Domingues dos. Pai importa? O efeito da pessoa paterna sobre o desempenho escolar. *In*: XLIII ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 214. **Anais...** ANPEC – Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia. Disponível em: <<https://ideas.repec.org/p/anp/en2015/214.html>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

LOURETO, Gleidson Diego Lopes; MORENO, Soraya Ivon Ramirez Moreno. As relações fraternas no contexto do autismo: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 307-318, 2016. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862016000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 06 abr. 2021.

MACHADO, Fernando Soares. **O ciclo de políticas no contexto da educação profissional inclusiva: efeitos no trabalho do NAPNE no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**. 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Disponível em: <Plataforma Sucupira (capes.gov.br)>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MAGALHÃES, Dayana Rocha Gonçalves de; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Formação do professor inclusivo na educação profissional e tecnológica: particularidade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 2, p. 176-192, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/9883/pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora da virada. **Inclusão, Revista da Educação Especial**, out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Pedagogia ao Pé da Letra**. mar. 2011. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. 95 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc., Brasília**, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação especial: o risco de uma falsa atualização. [Entrevista concedida a] Marta Avancini. **Trem das letras: educação e cultura**. 2020. Disponível em: <<http://tremdasletras.com/revisao-de-lei-coloca-sob-ameaca-a-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015. 277 p.

MARCOS. In: A BÍBLIA: tradução ecumênica. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 21. n.2. p. 215-224, maio/ago.2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00215.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros.** 2017. 168 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8139/5/Tese%20-%20Katiuscia%20Aparecida%20Moreira%20de%20Oliveira%20Mendes%20-%202017.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MINATEL, Martha; MATSUKURA, Thelma Simões. Famílias de crianças e adolescentes com autismo: cotidiano e realidade de cuidados em diferentes etapas do desenvolvimento. **Rev. Ter. Ocup.**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 126-134, 2014. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/RevistadeterapiaocupacionaldaUniversidadeSaoPaulo/2014/vol25/no2/4.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITCHELL, Wendy. ‘The role played by grandparents in family support and learning’: considerations for mainstream and special schools. **Support for Learning**, v. 23, n. 3, p. 126-135, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2007. 264 p.

MONTILHA, Rita de Cassia; TEMPORINI, Edméa Rita; NOBRE, Maria Inês Rubo de Souza; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização. **Paideia**, vol. 19, n. 44, p. 333-339, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/myDSfdjfrmVgXwHjyJKVtrt/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MOUKARZEL, Maria das Graças Machado. **Sexualidade e deficiência**: superando estigmas em busca da emancipação. 2003. 233 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253617?locale=pt_BR>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, n. 23, 2007. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/194753957.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

NASCIMENTO, Franclin Costa do, *et al.* A Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Científicas Internacional**, v. 4, n. 18, jul./set, 2011. Acesso em: <<http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/175>>. Acesso em: 18 out. 2020.

NASCIMENTO, Franclin; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira.; SILVA, Neide Samico da. (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. 218 p.

NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. 218 p.

NATEL, Maria Cristina; TARCIA, Rita Maria Lino de; SIGULEM, Daniel. A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo. **Psicopedagogia**, v. 30, n. 92, p. 142-148, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000200008>. Acesso em: 12 mar. 2021.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAUJO, Adriana Dias Gomide; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em termos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v.12, n.2, p. 466-485, maio./ago. 2017. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v12n2/16.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ABREU, Tiago Florêncio de. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). **Revista Diálogo e Perspectivas em Educação Especial**. v. 6, n. 2, p. 69-86, jul./dez.2019. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8897>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

ONU. **Resolução 217 A (111)**. Declaração Universal sobre os Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/42>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

ONU. **Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982.** Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência. Disponível em: <<http://eurydice.nied.unicamp.br/portais/todosnos/nied/todosnos/documentos-internacionais/doc-programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-com-deficiencia-1982/view.html#:~:text=Programa%20aprovado%20pela%20Assembl%C3%A9ia%20Geral,e%20participa%C3%A7%C3%A3o%20plena%20das%20pessoas>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

ONU. **Resolução nº 48/96, de 20 de dezembro de 1993.** Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/392>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

ONU. **Declaração e Programa de Ação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social.** Copenhague. 1995. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/Confer%C3%A9ncias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PACHECO, Eliezer. (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio.** Brasília: Setec/MEC, 2012.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, n.esp.1, p. 103-125, dez. 2020. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>>. Acesso em: 18 maio. 2021.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Tradução de Ana Maria Netto Machado. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**. Manaus, v. 04, n. 07, p. 106-120, jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.31417/educitec.v4i07.302>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul./dez, 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v2n1.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

PENSADOR. **Boaventura de Souza Santos.** Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/boaventura_de_souza_santos/>. Acesso em: 14 maio. 2021.

PERINNI, Sanandrea Torezani. **Do direito à educação:** o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES. 2017. 227 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5667297>. Acesso em 18 dez. 2019.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PORTAL CONIF. **Histórico**. Disponível em: < <https://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif> >. Acesso em: 08 mar.2021.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ministro apresenta panorama sobre educação especial e discute necessidade de reatualização**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/48081>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estrutura organizacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/estrutura-organizacional>>. Acesso em: 14 maio. 2021.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v 5, n.2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

ROCHA, Marcelo Hugo da. Do direito fundamental à educação inclusiva e o estatuto da pessoa com deficiência. **Revista dos Tribunais**. v. 963, p. 129-151, jan./2016. Disponível em: <<https://escolasuperior.mppr.mp.br/arquivos/File/Marina/deficiencia4.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

ROCHA, Vânia Meneghini da. **A educação especial nos Institutos Federais**: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais? 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado). Universidade da Região de Joinville. Disponível em: <http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vania_Meneghini_da_Rocha.pdf¤t=/Dissertacoes>. Acesso em: 15 abr. 2021.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, Vera Lúcia

Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.

ROSE, Chad A.; MONDA-AMAYA, Lisa E.; ESPELAGE Dorothy. Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. **Remedial and Especial Education**, v. 32, n. 2, p. 114-30, 2011. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741932510361247>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RUIZ, Luciana. *et al.* **‘Producción de Materiales de comunicación y educación popular’**. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, 2014. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0Bzs9XI9wlyXuOXVaeK8yTW45dEE/view>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall; TURCATTI, Alissa. **Manual de acessibilidade em documentos digitais**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <<https://cta.ifrs.edu.br/livro-manual-de-acessibilidade-em-documentos-digitais/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão, Revista da Educação Especial**, out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima Santos; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “nova” **Política de educação especial como afronta aos direitos humanos**: análise crítica do Decreto nº 10.502/2020. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 2, n. 3, p. 156-175, jan./mar. 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908/5732>>. Acesso em: 04 maio. 2021.

SANTOS, Inês Maria Meneses dos; SANTOS, Rosângela da Silva. A etapa de análise no método história de vida: uma experiência de pesquisadores de enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, v. 17, n. 4, p. 714-719, 2008. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1prnE3MjFTsxARpWR2cOLbWmtK3x6aLNt/view>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão, Revista da Educação Especial**, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

SEGEREN, Leticia. As vivências de mães de jovens autistas. **Psicologia em Estudo**, Maringá. v. 19, n. 1, p. 39-46, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pe/v19n1/05.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. **Polêmica**, v. 9, n.1, p. 40-56, jan./mar. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/daya_/Downloads/2693-10294-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, v. I, n. 1, p. 25-35, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224/3816>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Ana Mateus. A colaboração dos avós na educação dos netos. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 1, n. 1, p. 67-75. out.2012. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/176/87>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SILVA, Jerto Cardoso da Silva.; GARCIA, Edna Linhares. Produção de subjetividade e construção do sujeito. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 35, p. 189-198, ago./dez.2021. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n35/n35a13.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, set./dez, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, Maria Odete Emygdio da Silva. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ulufona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SIMÕES, Julian. Sobre deslizamentos semânticos e as contribuições das teorias de gênero para uma nova abordagem do conceito de deficiência intelectual. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 28, n. 3, p. 185-197, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v28n3/1984-0470-sausoc-28-03-185.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

SOUZA, José Francisco. Atendimento aos estudantes com deficiência visual na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: NASCIMENTO, Franclim Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. (Org.). **Educação profissional**

e tecnológica inclusiva: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. 218 p.

SOUZA, Larissa Barros de; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; FIORATI, Regina Célia. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cad. Bras. Ter. Ocup**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 251-269, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cadbto/v27n2/2526-8910-cadbto-2526-8910ctoAO1812.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SOUZA, Milena Luckesi de. **A concepção e o atendimento escolar destinado ao deficiente mental:** um estudo dos arquivos brasileiros de higiene mental (1925-1947). 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007. Disponível em: <<http://www.cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/pesquisa/teses-e-dissertacoes-defendidas/lista-de-paginas-de-teses-e-dissertacoes/a-concepcao-e-o-atendimento-escolar-destinado-ao-deficiente-mental-um-estudo-dos-arquivos-brasileiros-de-higiene-mental-1925-1947>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). **Rev. Esc. Enferm**, USP, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342003000200014&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jun. 2020.

‘The Center for Universal Design’: The Principles of Universal Design, Version 2.0. Raleigh, NC: North Carolina State University. Disponível em: <https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/poster.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

TONDIN, Celson Francisco; NARDON, Daiane Nadaletti; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Relações interpessoais e recursos de adaptação para acadêmicos com deficiência na universidade. **Psic. da Ed**, São Paulo, n. 43, p. 23-33, 2º sem. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000200003>. Acesso em: 05 fev. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UFRRJ. **Projeto Desenho Universal para a aprendizagem:** implementação e avaliação do protocolo do livro digital acessível. (Relatório técnico científico). Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://r1.ufrrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2018/09/Projeto-Desenho-Universal-para-a-Aprendizagem-Implementa%C3%A7%C3%A3o-e-avalia%C3%A7%C3%A3o-do-protocolo-do-livro-digital-acess%C3%ADvel.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Jomtien Tailândia, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 03 maio. 2020.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

VALLIM, Marina Beatriz. **Educação tecnológica e inclusão de pessoas surdas no IFTM - Campus UPT**. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba. Disponível em: <IFTM | Mestrado Profissional em Educação Tecnológica - Dissertações e Produtos>. Acesso em: 11 fev. 2021.

VELASCO, Ariane. **Saiba o que é RPG e quais são os jogos mais populares**. 2019. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/games/o-que-e-rpg-os-mais-populares/>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, Canoas, v. 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho. 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

ANEXO A - DECLARAÇÃO DE COPARTICIPAÇÃO EM PESQUISA



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM
 Av. Dr. Florestan Fernandes, 131 – Univerdecidade, Uberaba – MG, 38064 – 190, Fone: 34 3326 - 1400

Declaração de coparticipação em pesquisa

1. Declara-se para os devidos fins, que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, *campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico situado na Avenida Dr. Florestan Fernandes, nº131, Bairro Univerdecidade, CEP 38064-190, Uberaba, MG, registrada sob o CNPJ 10.695.891/0001-00, na figura do responsável Marcelo Ponciano da Silva consente em participar como instituição coparticipante da pesquisa "Reflexões acerca das narrativas de alunos do ensino médio integrado com necessidades específicas: a partir da metodologia História de Vida, sob a perspectiva da Educação Inclusiva" sob responsabilidade do prof. Welisson Marques e assistência da aluna mestranda Dayana Rocha Gonçalves de Magalhães.

2. A Instituição autoriza a pesquisadora Dayana Rocha Gonçalves de Magalhães adentrar nas dependências da instituição para realização de observações, análise, obtenção de informações referentes a ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio e Atendimento às pessoas com necessidades específicas – Napne, quanto ao acesso e permanência dos alunos com necessidades específicas na instituição, realização de entrevistas aberta com os alunos com necessidades específicas, devidamente matriculados no Ensino Médio Integrado na Instituição, acerca da sua trajetória escolar e de suas percepções, no período compreendido entre agosto e dezembro de 2020.

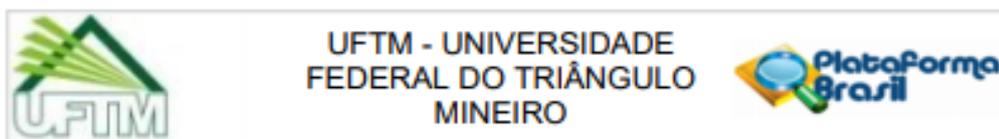
3. Como instituição coparticipante o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, *campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico garante possuir infraestrutura para realização segura da pesquisa em suas dependências e que somente autorizará o início da pesquisa após os pesquisadores envolvidos na pesquisa apresentarem o parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Proponente – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, comprovando que a pesquisa atende as exigências éticas contidas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

4. Finalmente, a Instituição Coparticipante autoriza a realização da pesquisa e a assunção da corresponsabilidade com as etapas que ocorrerem nesta.


 Marcelo Ponciano da Silva
 Diretor do Campus Av. Pq. Tecnológico
 Portaria Nº 214 de 03/02/2020

Marcelo Ponciano da Silva
 Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, *campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico – Uberaba/MG
 Telefone: (34) 3326-1406 /1009

ANEXO B - Parecer de aprovação CEP-UFTM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Reflexões acerca das narrativas de alunos do ensino médio integrado com necessidades específicas: a partir da metodologia História de Vida, sob a perspectiva da Educação Inclusiva

Pesquisador: WELISSON MARQUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33940920.2.0000.5154

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.301.242

Apresentação do Projeto:

O projeto está sendo reapresentado com o objetivo de atender pendência(s) apontada(s) no parecer nº 4.113.711.

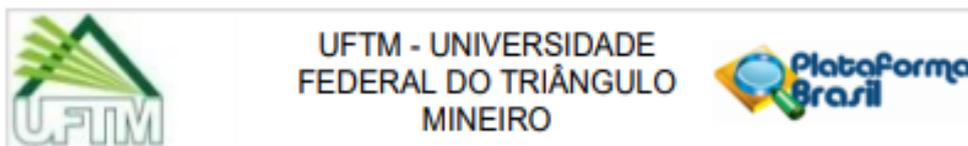
As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1575514.pdf, de 09/07/2020) e do Projeto Detalhado (Projeto_de_pesquisa.docx, de 09/07/2020).

Segundo os pesquisadores:

1)INTRODUÇÃO: Dou início a essa dissertação expondo algumas das minhas vivências durante a minha formação educacional em nível superior e no exercício do trabalho, compreendendo-as como algumas das motivações que me conduziram a estudar a temática Educação Inclusiva.

Em 2002 iniciei o curso de Licenciatura Plena em Educação Física, na Universidade Estadual de Montes Claros, na cidade de Pedra Azul, Minas Gerais. Nesse mesmo ano comecei a atuar em algumas escolas públicas como professora de Educação Física. Trabalhei nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio, nos turnos diurnos e noturnos, tanto em escolas da rede estadual quanto municipal, na zona urbana e rural. Atuei junto a alunos que tinham,

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 4.301.242

Assentimento / Justificativa de Ausência	el_Legal_corrigido.docx	23:37:29	MARQUES	Aceito
Outros	Roteiro_para_entrevista.pdf	19/06/2020 19:41:25	WELISSON MARQUES	Aceito
Outros	Roteiro_para_entrevista.docx	19/06/2020 19:41:10	WELISSON MARQUES	Aceito
Outros	Coparticipacao_escola_IFTM.pdf	19/06/2020 19:40:11	WELISSON MARQUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	19/06/2020 19:31:54	WELISSON MARQUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 26 de Setembro de 2020

Assinado por:
Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Getúlio Guarita, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO ASSENTIMENTO

(Para alunos do Ensino Médio Integrado com necessidades específicas – IFTM)

ESCLARECIMENTO

Convidamos você a participar da pesquisa: “Reflexões acerca das narrativas de alunos do ensino médio integrado com necessidades específicas: a partir da metodologia História de Vida, sob a perspectiva da Educação Inclusiva”. O objetivo desta pesquisa é analisar as percepções dos alunos com necessidades específicas, considerando as questões de acessibilidade, ensino e relacionamento interpessoal envolvidas no seu cotidiano escolar, sob a perspectiva da educação inclusiva. Sua participação é importante, pois nos oportuniza o espaço para ouvirmos vocês, alunos com necessidades específicas, permitindo que por meio de suas narrativas sobre o seu percurso escolar, considerando as questões que permeiam o seu cotidiano escolar, possamos refletir, analisar e compreender suas singularidades, conforme o princípio da educação inclusiva que requer uma escola que reconheça e se adapte às peculiaridades e necessidades de cada aluno.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário que você participe de três entrevistas on-line, que será gravada e que ocorrerão a partir de três perguntas-chave, porém será apresentado a você, previamente, um roteiro para que conheça os pontos de interesse dessa pesquisa, entretanto você ficará à vontade para narrar fatos que considere de seu interesse. As entrevistas acontecerão de modo remoto, utilizando-se de um ambiente virtual por meio das ferramentas *Google Meet* ou *Zoom*. O endereço para acesso à sala virtual será disponibilizado a você, participante, via e-mail. Essas entrevistas terão um tempo estimado de 30 a 40 minutos, cada entrevista. As datas e horário para realizar as entrevistas serão estabelecidos conforme sua disponibilidade.

Os riscos dessa pesquisa são mínimos, podendo haver um desconforto e/ou constrangimento do participante ao narrar fatos do seu percurso escolar, e a possibilidade, mesmo que distante, de invasão de privacidade e divulgação de dados confidenciais coletados por meio da gravação de áudio e imagem quando da realização das entrevistas de modo on-line, considerando o vazamento dessas

informações por meio de algum acesso indevido de terceiros às mídias de armazenamento dos dados coletado. Contudo para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências preventivas e curativas: Os dados coletados serão armazenados em bancos de dados com acesso exclusivo aos pesquisadores, utilizando-se de senhas de uso pessoal, garantindo o total sigilo e confidencialidade aos participantes. O risco de perda de confidencialidade será controlado com utilização de codificação (nomes fictícios) que garante o anonimato dos participantes. Após cada entrevista, os áudios gravados serão transcritos, porém esses áudios e imagens serão arquivados até a finalização da pesquisa, que acontecerá até o prazo de um ano, considerando a análise das narrativas. Ao encerrar esse prazo os arquivos com os áudios e imagens serão totalmente destruídos. Para minimizar algum desconforto ou constrangimento será garantida liberdade para que o participante narre fatos que não o constrange.

Espera-se que de sua participação na pesquisa resulte na contribuição para a reflexão e compreensão a partir de suas narrativas, podendo suscitar propostas que possam levar à efetiva promoção da permanência e do sucesso escolar dos alunos com necessidades específicas na instituição, contribuindo, também, para a construção de um campo de conhecimento referente aos alunos com necessidades específicas no contexto da educação profissional e tecnológica, sob a perspectiva da educação inclusiva.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar desse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto a sua matrícula e todo e qualquer auxílio que você esteja recebendo nessa instituição em que você está estudando; bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa, através das vias judiciais e/ou

extrajudiciais, conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Welisson Marques (orientador/pesquisador responsável)

E-mail: welissonmarques@iftm.edu.br

Telefone: (34) 98815-8874

Endereço: Rua João Hercos, 195 – Parque do Mirante / CEP: 38081-450 – Uberaba - MG

Formação/Ocupação: Pós-doutor em Educação / Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo - IFTM

Nome: Dayana Rocha Gonçalves de Magalhães (mestranda/assistente)

E-mail: daya_edfisica@yahoo.com.br

Telefone: (31) 98626-5595

Endereço: Av. Prefeito Aracely de Paula, 865 – Torre Mauí, apto 203 – Centro / CEP: 38184 – 022 - Araxá - MG

Formação/Ocupação: Especialista em Gestão Pública / Assistente em administração no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

ASSENTIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: “Reflexões acerca das narrativas de alunos do ensino médio integrado com necessidades específicas: a partir da metodologia História de Vida, sob a perspectiva da Educação Inclusiva”

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão e que isso não afetará minha matrícula e todo e qualquer auxílio que estou recebendo nessa instituição onde estudo. Sei que o meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do

estudo. Concordo em participar do estudo, “Reflexões acerca das narrativas de alunos do ensino médio integrado com necessidades específicas: a partir da metodologia História de Vida, sob a perspectiva da Educação Inclusiva”, e receberei uma via assinada (e rubricada em todas as páginas) deste documento.

Uberaba//.....

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável
assistente

Assinatura da pesquisadora

Telefone de contato dos pesquisadores:

Nome: Welisson Marques (orientador/pesquisador responsável)
Telefone: (34) 98815-8874

Nome: Dayana Rocha Gonçalves de Magalhães (mestranda/assistente)
Telefone: (31) 98626-5595

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESCLARECIMENTO – RESPONSÁVEL LEGAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESCLARECIMENTO – RESPONSÁVEL LEGAL

TÍTULO DA PESQUISA: “Reflexões acerca das narrativas de alunos do ensino médio integrado com necessidades específicas: a partir da metodologia História de Vida, sob a perspectiva da Educação Inclusiva”

Convidamos o menor sob sua responsabilidade a participar da pesquisa: “Reflexões acerca das narrativas de alunos do ensino médio integrado com necessidades específicas: a partir da metodologia História de Vida, sob a perspectiva da Educação Inclusiva”. O objetivo desta pesquisa é analisar as percepções dos alunos com necessidades específicas, considerando as questões de acessibilidade, ensino e relacionamento interpessoal envolvidas no seu cotidiano escolar, sob a perspectiva da educação inclusiva. Sua participação é importante, pois nos oportuniza o espaço para ouvirmos os alunos com necessidades específicas, permitindo que por meio de suas narrativas sobre o seu percurso escolar, considerando as questões que permeiam o seu cotidiano escolar, possamos refletir, analisar e compreender suas singularidades, conforme o princípio da educação inclusiva que requer uma escola que reconheça e se adapte às peculiaridades e necessidades de cada aluno.

Caso você aceite que o menor sob sua responsabilidade participe desta pesquisa será necessário que ela(e) participe de três entrevistas on-line, que será gravada e que ocorrerão a partir de três perguntas-chave, porém será apresentado ao participante, previamente, um roteiro para que conheça os pontos de interesse dessa pesquisa, entretanto o (a) discente ficará à vontade para narrar fatos que considere de seu interesse. As entrevistas acontecerão de modo remoto, utilizando-se de um ambiente virtual por meio das ferramentas *Google Meet* ou *Zoom*. O endereço para acesso à sala virtual será disponibilizado ao participante via e-mail. Essas entrevistas

terão um tempo estimado de 30 a 40 minutos, cada entrevista. As datas e horário para realizar as entrevistas serão estabelecidos conforme a disponibilidade do participante.

Os riscos dessa pesquisa são mínimos, podendo haver um desconforto e/ou constrangimento do participante ao narrar fatos do seu percurso escolar, e a possibilidade, mesmo que distante, de invasão de privacidade e divulgação de dados confidenciais coletados por meio da gravação de áudio e imagem quando da realização das entrevistas de modo on-line, considerando o vazamento dessas informações por meio de algum acesso indevido de terceiros às mídias de armazenamento dos dados coletado. Contudo para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências preventivas e curativas: Os dados coletados serão armazenados em bancos de dados com acesso exclusivo aos pesquisadores, utilizando-se de senhas de uso pessoal, garantindo o total sigilo e confidencialidade aos participantes. O risco de perda de confidencialidade será controlado com utilização de codificação (nomes fictícios) que garante o anonimato dos participantes. Após cada entrevista, os áudios gravados serão transcritos, porém esses áudios e imagens serão arquivados até a finalização da pesquisa, que acontecerá até o prazo de um ano, considerando a análise das narrativas. Ao encerrar esse prazo os arquivos com os áudios e imagens serão totalmente destruídos. Para minimizar algum desconforto ou constrangimento será garantida liberdade para que o participante narre fatos que não o constrange.

Espera-se que da participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa resulte na contribuição para a reflexão e compreensão a partir de suas narrativas, podendo suscitar propostas que possam levar à efetiva promoção da permanência e do sucesso escolar dos alunos com necessidades específicas na instituição, contribuindo, também, para a construção de um campo de conhecimento referente aos alunos com necessidades específicas no contexto da educação profissional e tecnológica, sob a perspectiva da educação inclusiva.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a participação dela(e) nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. A participação dela(e) é voluntária, e em decorrência dessa participação você ou ela(e) não receberá qualquer valor em dinheiro. Vocês não terão nenhum gasto por participarem desse estudo, pois qualquer gasto que vocês tenham por causa dessa pesquisa lhes será ressarcido. O menor sob sua responsabilidade poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer

constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto à matrícula e todo e qualquer auxílio que o (a) discente esteja recebendo nessa instituição em que ele (a) está estudando, bastando que você ou ele (a) diga ao pesquisador que lhe entregou este documento. O menor sob sua responsabilidade não será identificado neste estudo, pois a identidade dela(e) será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Vocês terão direito a requerer indenização diante de eventuais danos que vocês sofram em decorrência dessa pesquisa, através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Welisson Marques (orientador/pesquisador responsável)

E-mail: welissonmarques@iftm.edu.br

Telefone: (34) 98815-8874

Endereço: Rua João Hercos, 195 – Parque do Mirante / CEP: 38081-450 – Uberaba - MG

Formação/Ocupação: Pós-doutor em Educação / Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo - IFTM

Nome: Dayana Rocha Gonçalves de Magalhães (mestranda/assistente)

E-mail: daya_edfisica@yahoo.com.br

Telefone: (31) 98626-5595

Endereço: Av. Prefeito Aracely de Paula, 865 – Torre Mauí, apto 203 – Centro / CEP: 38184 – 022 - Araxá - MG

Formação/Ocupação: Especialista em Gestão Pública / Assistente em administração no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

1. Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP:38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas,

quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: “Reflexões acerca das narrativas de alunos do ensino médio integrado com necessidades específicas: a partir da metodologia História de Vida, sob a perspectiva da Educação Inclusiva”.

Eu, _____, e o menor sob minha responsabilidade, voluntário a participar dessa pesquisa, lemos e/ou ouvimos o esclarecimento acima e compreendemos para que serve o estudo e a quais procedimentos o menor sob minha responsabilidade será submetido. A explicação que recebemos esclarece os riscos e benefícios do estudo. Nós entendemos que somos livre para interromper a participação dela(e) a qualquer momento, sem precisar justificar nossa decisão e que isso não afetará a matrícula e todo e qualquer auxílio que o discente esteja recebendo nessa instituição em que ele (a) está estudando. Sei que o nome dela(e) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro para participar do estudo. Concordamos juntos que ela(a) participe do estudo, “Reflexões acerca das narrativas de alunos do ensino médio integrado com necessidades específicas: a partir da metodologia História de Vida, sob a perspectiva da Educação Inclusiva”, e receberemos uma via assinada (e rubricada em todas as páginas) deste documento.

Uberaba,//.....

Assinatura do responsável legal

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura da pesquisadora assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Nome: Welisson Marques (orientador/pesquisador responsável)

Telefone: (34) 98815-8874

Nome: Dayana Rocha Gonçalves de Magalhães (mestranda/assistente)

Telefone: (31) 98626-5595

ANEXO E - AUTORIZAÇÃO DO USO DOS CARTUNS (E-MAIL)

Dayana Rocha <daya_edfisica@yahoo.com.br>

Para:

ricardoferraz33@gmail.com

ter., 27 de out. de 2020 às 16:00

Boa tarde!

Prezado Ricardo Ferraz,

Sou a Dayana Rocha Gonçalves de Magalhães, mestranda do Programa Mestrado Profissional em Educação Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM.

Estou realizando uma pesquisa que envolve a temática Educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, tendo como participantes da pesquisa estudantes com necessidades específicas, envolvendo alunos com deficiência.

Dessa forma, gostaria de saber como faço para utilizar algumas de suas imagens/cartuns na minha dissertação.

Pretendo construir um Produto educacional sobre questões que envolvem barreiras/acessibilidade, relacionamento interpessoal e práticas de ensino no interior da escola e para isso vou tentar utilizar imagens para aproximar o texto escrito da realidade do dia a dia na escola.

Atenciosamente,

Dayana Rocha Gonçalves de Magalhães
Farmacêutica
Profissional de Educação Física

Ricardo Ferraz <ricardoferraz33@gmail.com>

Para:

Dayana Rocha

sex., 30 de out. de 2020 às 12:45

Olá , Dayana!

Em resposta a sua solicitação, informo será um prazer autorizar a utilização dos cartuns de minha autoria para fins acadêmicos sem fins lucrativos para apenas essa tarefa escolar. Como de praxe apresento minha contrapartida, a aquisição do livro de minha autoria: "Visão e Revisão.

Conceito e Pré-Conceito", 3ª edição. Coletânea de cartuns temáticos que aborda de forma crítica e humorada a realidade das pessoas com deficiência e as barreiras arquitetônicas, ambientais e atitudinais.

O valor unitário é de R\$ 35,00 (trinta e cinco reais) incluso despesas de Correios e para adquirir, encaminho as informações de praxe: Por gentileza, efetuar o depósito bancário em nome de Ricardo

Ferraz da Silva- Caixa Econômica Federal (Banco 104) - Agência 0171- Conta Corrente- Operação 001
Conta nº 00.000254-1 Favor encaminhar a cópia do recibo bancário via e-mail, para o meu controle
pessoal e seu endereço postal completo.

Reitero meu sincero agradecimento e estarei sempre á disposição para contribuir no que for possível!
Obs.: Caso não aceite minha proposta, infelizmente o desenho não poderá ser utilizado!

Aguardo seu parecer para as providências de praxe!

Abraço
Ricardo Ferraz
Cartunista
Cachoeiro de Itapemirim-ES
Fones (28) 99959-8632 e 3522-4614

Dayana Rocha <daya_edfisica@yahoo.com.br>

Para:

Ricardo Ferraz

seg., 2 de nov. de 2020 às 16:17

Boa tarde!

Prezado!

Agradeço o seu retorno e autorização para o uso das imagens.

Realizei a transferência, tendo como identificação da operação o nome "Daya". Está em anexo o
comprovante de transferência.

Aguardo o envio do seu livro.

Muito agradecida.

Dayana Rocha Gonçalves de Magalhães Farmacêutica Profissional de Educação Física

Comprovante de transferência Ricardo Ferraz da Silva

Ricardo Ferraz <ricardoferraz33@gmail.com>

Para:

Dayana Rocha

seg., 2 de nov. de 2020 às 19:51

Obrigado, Dayana pela compreensão e voto de confiança! Por gentileza, enviar seu
endereço postal para o envio do mesmo!!

Abraço fraterno!!
Ricardo Ferraz
Ilustrador/Cartunista
(28) 99959-8632

APÊNDICE A - ROTEIRO PRÉ-DETERMINADO PARA A ENTREVISTA - HISTÓRIA DE VIDA DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

ROTEIRO PRÉ-DETERMINADO PARA A ENTREVISTA

HISTÓRIA DE VIDA DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Prezado participante, esse roteiro foi feito para que você tenha conhecimento sobre as questões de interesse dessa pesquisa. Entretanto, você pode ficar à vontade para relatar os fatos mais importantes que ocorreram e ocorrem no seu dia a dia escolar. Pode ficar à vontade para falar sobre qualquer assunto que você considera importante e que talvez nem tenha sido citado nesse roteiro.

Na última página desse roteiro são apresentados os tipos de acessibilidade para te auxiliar na entrevista, caso seja necessário.

PRIMEIRA ENTREVISTA: ENSINO INFANTIL (pré-escola ou jardim de infância)

Idade que iniciou o ensino infantil.

Se estudou em Escola Especial ou Escolar Regular no ensino infantil.

O que você considerava fácil.

O que você considerava difícil.

Como era o seu relacionamento com o (a) professor (a).

Como era o seu relacionamento com os colegas.

Como você percebeu o seu processo de aprendizagem. Se teve muitas dificuldades.

Se você percebeu estratégias planejadas para promover, permitir sua permanência e avanço na escolarização.

Se você percebeu que precisa ser feita alguma coisa para melhorar sua aprendizagem.

Se houve alguma dificuldade enfrentada devido à necessidade específica que você apresenta.

Se no dia a dia escolar foi percebido algum obstáculo ou barreira, considerando sua necessidade específica.

Se houve algumas barreiras ambientais físicas.

Se houve algumas barreiras na comunicação interpessoal (entre você e os outros colegas; entre você e os professores e outros profissionais da escola);

Se houve barreiras nos métodos e técnicas de estudos (nas atividades trabalhadas em sala de aula). Se houve barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, materiais pedagógicos etc.).

Se houve barreiras invisíveis embutidas em regulamentos da escola.

Se houve programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas para uma convivência na diversidade humana em prol de quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

SEGUNDA ENTREVISTA: ENSINO FUNDAMENTAL

Idade que iniciou o ensino fundamental.

Se estudou em Escola Especial ou Escolar Regular no ensino infantil.

O que você considerava fácil.

O que você considerava difícil.

Como era o seu relacionamento com o (os) professor (es).

Como era o seu relacionamento com os colegas.

Como você percebeu o seu processo de aprendizagem. Se teve muitas dificuldades.

Se você percebeu estratégias planejadas para promover, permitir sua permanência e avanço na escolarização.

Se você percebeu que precisa ser feita alguma coisa para melhorar sua aprendizagem.

Se houve alguma dificuldade enfrentada devido à necessidade específica que você apresenta. Se já foi reprovado alguma vez.

Se no dia a dia escolar foi percebido algum obstáculo ou barreira, considerando sua necessidade específica.

Se houve algumas barreiras ambientais físicas.

Se houve algumas barreiras na comunicação interpessoal (entre você e os outros colegas; entre você e os professores e outros profissionais da escola), na comunicação escrita, na comunicação virtual;

Se houve barreiras nos métodos e técnicas de estudos (nas atividades trabalhadas em sala de aula). Se houve barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, materiais pedagógicos, teclado de computador etc.).

Se houve barreiras invisíveis embutidas em regulamentos da escola.

Se houve programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas para uma convivência na diversidade humana em prol de quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

TERCEIRA ENTREVISTA: ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Idade que iniciou o ensino médio integrado.

O que você considera fácil.

O que você considera difícil.

Como é o seu relacionamento com o (os) professor (es).

Como é o seu relacionamento com os colegas.

Como você percebe o seu processo de aprendizagem. Tem muitas dificuldades.

Se você percebe estratégias planejadas para promover, permitir sua permanência e avanço na escolarização.

Se você percebe que precisa ser feita alguma coisa para melhorar sua aprendizagem.

Se há alguma dificuldade enfrentada devido à necessidade específica que você apresenta. Se já foi reprovado em alguma disciplina.

Se no dia a dia escolar é percebido algum obstáculo ou barreira, considerando sua necessidade específica.

Se existem algumas barreiras ambientais físicas.

Se existem algumas barreiras na comunicação interpessoal (entre você e os outros colegas; entre você e os professores e outros profissionais da escola);

Se existem barreiras nos métodos e técnicas de estudos (nas atividades trabalhadas em sala de aula).

Se existem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, materiais pedagógicos, teclado de computador etc.).

Se existem barreiras invisíveis embutidas em regulamentos da escola.

Se existem programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas para uma convivência na diversidade humana em prol de quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Há desejo de continuar os estudos. Há desejo de fazer um curso superior.

Tipos de acessibilidade

Acessibilidade Arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas, por exemplo: calçada com piso tátil, sinalização em Braille, sinalização sonora de emergência e para compreensão da localização, uso da cor para ajudar na compartimentação do espaço.

Acessibilidade Comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal; na comunicação escrita; na comunicação virtual, por exemplo: intérprete de Libras, audiodescrição de imagens, atividades lúdicas, organogramas.

Acessibilidade Metodológica (pedagógica): sem barreiras nos métodos e técnicas de estudos, por exemplo: os professores utilizam algum recurso de acessibilidade para os estudantes, como textos em Braille ou textos ampliados, materiais didáticos interpretados em Libras, uso de equipamentos de informática.

Acessibilidade Instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, materiais pedagógicos, teclado de computador, software de leitor de tela no computador, dicionário temático ilustrado, etc.).

Acessibilidade Programática: sem barreiras invisíveis embutidas em regulamentos da escola. As normas da escola devem respeitar e atender as necessidades dos estudantes com necessidades específicas, por exemplo respeitar a Lei Brasileira de Inclusão, a Convenção da ONU sobre Direitos da Pessoa com Deficiência, etc.

Acessibilidade Atitudinal: programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas para uma convivência na diversidade humana em prol de quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, por exemplo não achar que os estudantes com necessidades específicas são uns “coitadinhos”, mas sim compreender as peculiaridades de cada ser, respeitando seus limites, capacidades e ritmos.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

20/05/2021

Avaliação do Produto Educacional Guia Orientador: "Princípios de uma escola inclusiva"

Avaliação do Produto Educacional Guia Orientador: "Princípios de uma escola inclusiva"

Prezado (a), esse Guia Orientador é produto da pesquisa intitulada "HISTÓRIAS DE VIDAS: ACESSIBILIDADE, RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E ENSINO: SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA", desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

Convido você a ler o material produzido e depois peço que responda um questionário referente à avaliação do Guia Orientador "Princípios de uma escola inclusiva".

Sua opinião é extremamente importante para a validação desse produto educacional.

Atenciosamente.

Mestranda: Dayana Rocha Gonçalves de Magalhães

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques/IFTM

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Sara Castaman/IFRS

ProfEPT – IFTM, campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

***Obrigatório**

LINK de acesso ao Guia Orientador "Princípios de uma escola inclusiva":

<https://drive.google.com/file/d/1eTHXuy6lYWK1rSXordpLzERHf5BLNvK/view?usp=sharing>

1. Você aceita participar da avaliação do Guia Orientador "Princípios de uma escola inclusiva"? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2. Em qual Instituição/Reitoria, você está vinculado? *

Marcar apenas uma oval.

- Campus Campina Verde/IFTM
- Campus Ituiutaba/IFTM
- Campus Paracatu/IFTM
- Campus Patos de Minas/IFTM
- Campus Patrocínio/IFTM
- Campus Uberaba/IFTM
- Campus Uberaba UPT/IFTM
- Campus Uberlândia/IFTM
- Campus Uberlândia Centro/IFTM
- Outra Instituição.

3. Se você marcou acima "Outra Instituição", escreva abaixo o nome da Instituição e o campus respectivo.

Orientações/Instruções

Após LER atentamente o Guia Orientador, marque um dos números que estão na frente de cada afirmação. Dê a sua opinião conforme a valoração que melhor represente o grau em cada critério apresentado.

- 1- Concordo totalmente
2- Concordo parcialmente
3- Nem discordo
4- Não concordo

Para as respostas 2, 3 e 4, descreva o motivo pelo qual considerou esse item. Sua opinião é muito importante. Por favor, responda todos os itens.

20/05/2021

Avaliação do Produto Educacional Guia Orientador: "Princípios de uma escola inclusiva"

**Critério 1:
ATRATIVIDADE**

Analisa se o Guia Orientador desperta a atenção e o interesse do leitor.

4. 1.1 Considero esse material atrativo. **Marcar apenas uma oval.*

- 1- Concordo totalmente
 2- Concordo parcialmente
 3- Nem discordo
 4- Não concordo

5. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

6. 1.2. Acredito que os elementos visuais, as cores e as imagens utilizadas no Guia Orientador tornam a leitura agradável. **Marcar apenas uma oval.*

- 1- Concordo totalmente
 2- Concordo parcialmente
 3- Nem discordo
 4- Não concordo

20/05/2021

Avaliação do Produto Educacional Guia Orientador: "Princípios de uma escola inclusiva"

7. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

Critério 2:
COMPREENSÃO

Qualifica se o conteúdo é compreendido pelo destinatário do Guia Orientador.

8. 2.1. Considero que a linguagem utilizada no Guia Orientador é de fácil entendimento. *

Marcar apenas uma oval.

- 1- Concordo totalmente
- 2- Concordo parcialmente
- 3- Nem concordo
- 4- Não concordo

9. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

10. 2.2. Acredito que os conteúdos desenvolvidos no Guia Orientador são adequados para a sua finalidade. *

Marcar apenas uma oval.

- 1- Concordo totalmente
 2- Concordo parcialmente
 3- Nem concordo
 4- Não concordo

11. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

12. 2.3. Considero que os elementos visuais, as cores e as imagens utilizadas no Guia Orientador facilitam a apreensão do conteúdo. *

Marcar apenas uma oval.

- 1- Concordo totalmente
 2- Concordo parcialmente
 3- Nem concordo
 4- Não concordo

13. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

20/05/2021

Avaliação do Produto Educacional Guia Orientador: "Princípios de uma escola inclusiva"

**Critério 3:
ENVOLVIMENTO**

Demonstra se o destinatário reconhece o Guia Orientador como destinado a ele.

14. 3.1. Há conceitos e informações utilizados no Guia Orientador que me são familiares. *

Marcar apenas uma oval.

- 1- Concordo totalmente
 2- Concordo parcialmente
 3- Nem discordo
 4- Não concordo

15. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

16. 3.2 Percebo que os conteúdos desenvolvidos no Guia Orientador são ou estão coerentes com as questões pertinentes ao público acompanhado pelo Napne. *

Marcar apenas uma oval.

- 1- Concordo totalmente
 2- Concordo parcialmente
 3- Nem discordo
 4- Não concordo

20/05/2021

Avaliação do Produto Educacional Guia Orientador: "Princípios de uma escola inclusiva"

17. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

18. 3.3 Entendo que o Guia Orientador atende aos objetivos do Napne em relação ao trabalho que é desenvolvido com os estudantes com NE, com os docentes e outros servidores, e com as famílias. *

Marcar apenas uma oval.

- 1- Concordo totalmente
- 2- Concordo parcialmente
- 3- Nem discordo
- 4- Não concordo

19. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

20. 3.4. Compreendo que o Guia Orientador pode ser direcionado aos demais estudantes, docentes, servidores da instituição e familiares dos estudantes. *

Marcar apenas uma oval.

- 1- Concordo totalmente
- 2- Concordo parcialmente
- 3- Nem discordo
- 4- Não concordo

20/05/2021

Avaliação do Produto Educacional Guia Orientador: "Princípios de uma escola inclusiva"

21. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

22. 3.5 Entendo que o Guia Orientador está apropriado ao nível sociocultural do público atendido pelo Napne. *

Marcar apenas uma oval.

- 1- Concordo totalmente
- 2- Concordo parcialmente
- 3- Nem discordo
- 4- Não concordo

23. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

Critério 4:
ACEITAÇÃO

Compreende-se o Guia Orientador está de acordo com parâmetros sociais esperados.

24. 4.1 Você acha que o Guia Orientador reproduz algum tipo de estereótipo cultural? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

20/06/2021

Avaliação do Produto Educacional Guia Orientador: "Princípios de uma escola inclusiva"

25. Caso sua resposta seja "Sim" na questão 4.1, explique sobre essa sua percepção:

26. 4.2 Há algo no Guia Orientador que você considera ofensivo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

27. Caso sua resposta seja "Sim" na questão 4.2, explique sobre essa sua percepção:

Critério 5: MUDANÇA DE AÇÃO

Indica se novas atitudes são estimuladas.

28. 5.1. Percebo que o Guia Orientador desperta a reflexão sobre conceitos e temas pertinentes ao cotidiano escolar dos estudantes com NE, no sentido de atuarmos em prol da promoção da cultura da inclusão no Instituto. *

Marcar apenas uma oval.

- 1- Concordo totalmente
 2- Concordo parcialmente
 3- Nem discordo
 4- Não concordo

29. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

30. 5.2. Considero que o Guia Orientador estimula a comunidade escolar a reconhecer que a acessibilidade, o relacionamento interpessoal e as práticas de ensino são questões que precisam ser repensadas e melhoradas para eliminação de barreiras, que impedem que a escola seja verdadeiramente para todas e todos os estudantes. *

Marcar apenas uma oval.

- 1- Concordo totalmente
- 2- Concordo parcialmente
- 3- Nem discordo
- 4- Não concordo

31. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

20/05/2021

Avaliação do Produto Educacional Guia Orientador: "Princípios de uma escola inclusiva"

32. 5.3 Percebo que o Guia Orientador instiga mudanças de comportamento e atitudes. *

Marcar apenas uma oval.

- 1- Concordo totalmente
 2- Concordo parcialmente
 3- Nem discordo
 4- Não concordo

33. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

Critério 6:
APLICABILIDADE

Refere-se à facilidade de acesso e compartilhamento que o Guia Orientador possui.

34. 6.1 Entendo que o Guia Orientador tem características de aplicabilidade a partir de protótipo. *

Marcar apenas uma oval.

- 1- Concordo totalmente
 2- Concordo parcialmente
 3- Nem discordo
 4- Não concordo

20/05/2021

Avaliação do Produto Educacional Guia Orientador: "Princípios de uma escola inclusiva"

35. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

Critério 7: ACESSO

Refere-se à forma de acesso do Guia Orientador.

36. 7.1 Acredito que o Guia Orientador pode ser disponibilizado no portal eletrônico do Instituto. *

Marcar apenas uma oval.

- 1- Concordo totalmente
- 2- Concordo parcialmente
- 3- Nem discordo
- 4- Não concordo

37. Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

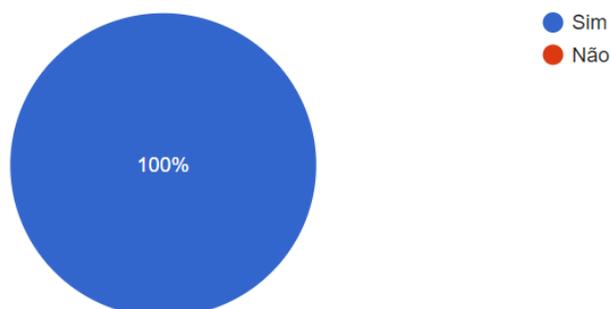
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C - Resultado das Avaliações do Produto Educacional

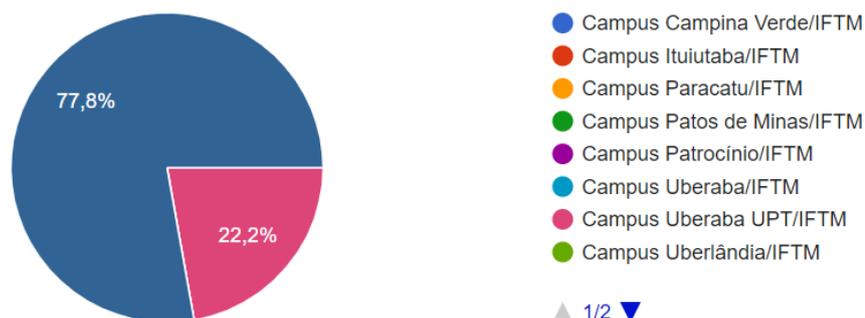
Você aceita participar da avaliação do Guia Orientador “Princípios de uma escola inclusiva”?

9 respostas



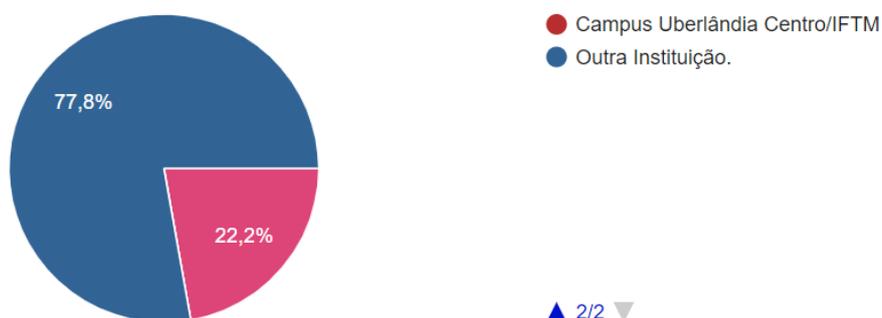
Em qual Instituição/Reitoria, você está vinculado?

9 respostas



Em qual Instituição/Reitoria, você está vinculado?

9 respostas



Se você marcou acima "Outra Instituição", escreva abaixo o nome da Instituição e o campus respectivo.

7 respostas

IF Baiano Campus Guanambi

Reitoria do IFTM

REITORIA

IFRS - Reitoria

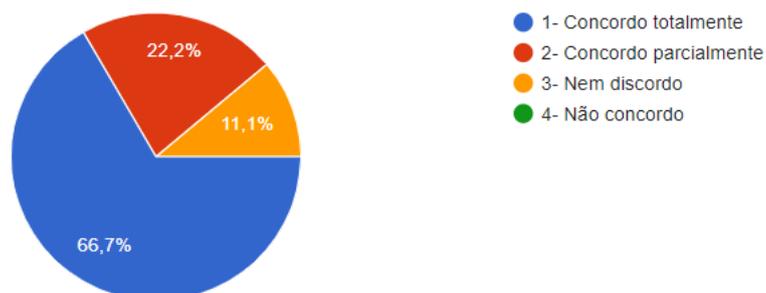
IFRS

IFSul - Campus Charqueadas/RS

Critério 1: ATRATIVIDADE

1.1 Considero esse material atrativo.

9 respostas



Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

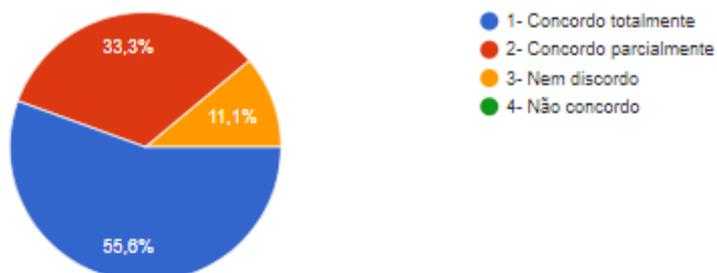
2 respostas

Muito texto com letras pequenas.

Faltou acessibilidade no material.

1.2. Acredito que os elementos visuais, as cores e as imagens utilizadas no Guia Orientador tornam a leitura agradável.

9 respostas



Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

3 respostas

Para mim que gosto do elemento visual ficou ótimo, mas pode haver críticas de quem acha que tudo polui

Não gostei muito da diagramação, algumas páginas possuem muitos elementos visuais, outras não seguem padrão. Creio que este PDF não seja acessível. O uso de justificados para alguns tipos NE é desaconselhado assim como o uso de colunas.

Sugiro buscar colocar menos elementos em cada página pois podem surtir o efeito de elementos distratores. Sugiro tb verificar a relação de contraste entre as cores, visando permitir acessibilidade para usuários com limitações visuais ou cromodeficiências.

Alguns itens parecem não ter uma boa relação entre fundo e fonte, por exemplo, no canto superior direito aquela seta que dentro está escrito "Educação Inclusiva". Talvez pudesses trocar as cores.

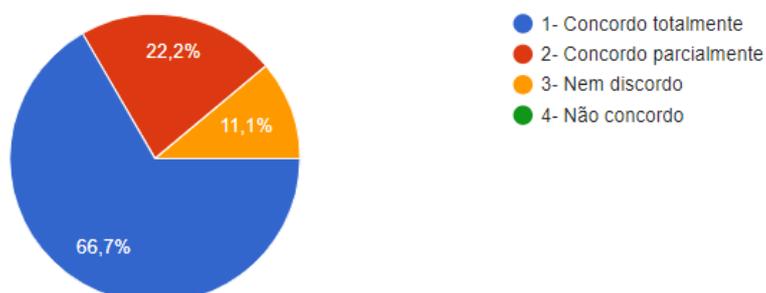
Para vc saber se a relação de contraste está boa, acesse [WEBAIM Contrast Checker](#). É só vc escolher as cores (de frente e de fundo "background") e ver a relação de contraste que dá. Contrastes acima de 4,5:1 já são considerados um bom contraste. Se vc pensa em pessoas com limitações visuais, o ideal seria que a relação de contraste fosse de 7:1.

Critério 2: COMPREENSÃO

2.1. Considero que a linguagem utilizada no Guia Orientador é de fácil entendimento.



9 respostas



Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

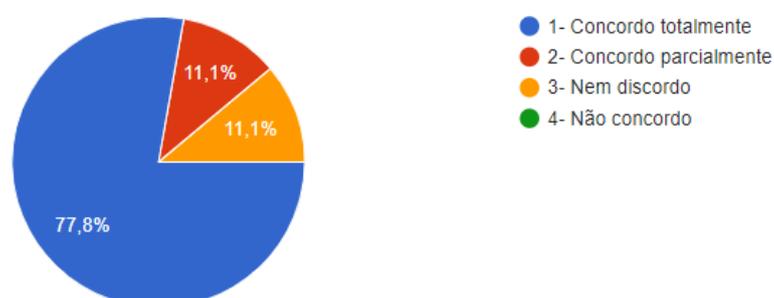
2 respostas

Reveja o português - ex: Esse Guia é produto da pesquisa intitulada (Este guia...)

Em algumas páginas prevalece a linguagem acadêmica, inclusive com citação autor/ano/página, que poderia ser colocado em forma de nota (rodapé ou fim de página).

2.2. Acredito que os conteúdos desenvolvidos no Guia Orientador são adequados para a sua finalidade.

9 respostas



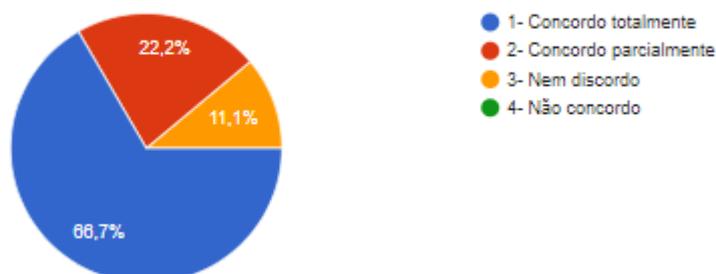
Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

1 resposta

O título me fez pensar que também trataria da inclusão étnico-racial. Acho que deveria ser um pouco mais específico no título.

2.3. Considero que os elementos visuais, as cores e as imagens utilizadas no Guia Orientador facilitam a apreensão do conteúdo.

9 respostas



Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

2 respostas

Leia o que comentei no outro item sobre elementos visuais

Alguns itens parecem não ter uma boa relação entre fundo e fonte, por exemplo, no canto superior direito aquela seta que dentro está escrito "Educação Inclusiva". Talvez pudesses trocar as cores.
Para vc saber se a relação de contraste está boa, acesse [WEBAIM Contrast Checker](#). É só vc escolher as cores (de frente e de fundo "background") e ver a relação de contraste que dá. Contrastes acima de 4,5:1 já são considerados um bom contraste. Se vc pensa em pessoas com limitações visuais, o ideal seria que a relação de contraste fosse de 7:1.

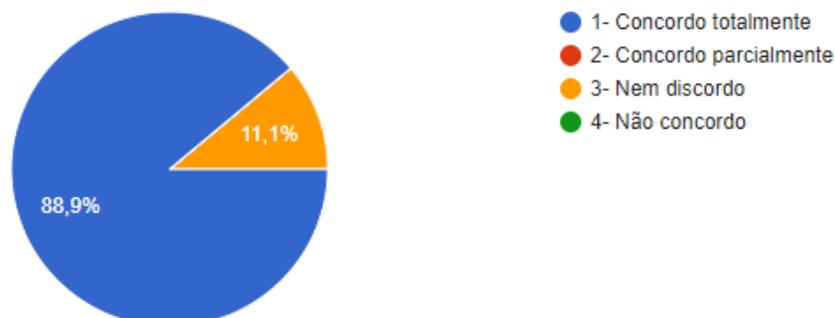
Sobre as imagens, elas estão descritas no texto alternativo? Se estiverem isso trará acessibilidade aos usuários de leitores de tela.

Se você pensa em trazer acessibilidade aos usuários da Libras, talvez algum vídeo em Libras, apresentado com QR Code, com um resumo do que trata teu material pudesse ser útil...

Critério 3: ENVOLVIMENTO

3.1. Há conceitos e informações utilizados no Guia Orientador que me são familiares.

9 respostas



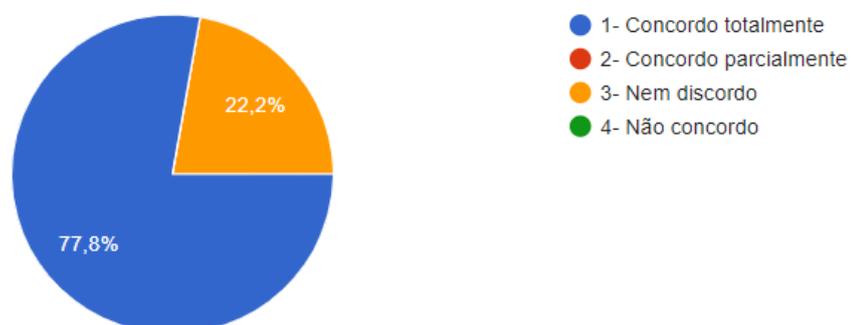
Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

3.2 Percebo que os conteúdos desenvolvidos no Guia Orientador são ou estão coerentes com as questões pertinentes ao público acompanhado pelo Napne.

9 respostas



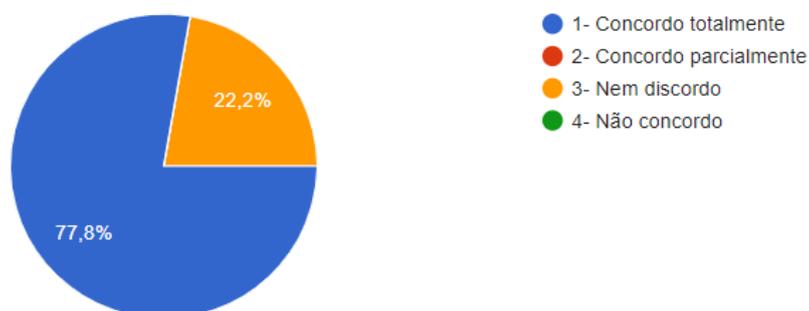
Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

1 resposta

Não trabalho no Napne

3.3 Entendo que o Guia Orientador atende aos objetivos do Napne em relação ao trabalho que é desenvolvido com os estudantes com NE, com os docentes e outros servidores, e com as famílias.

9 respostas



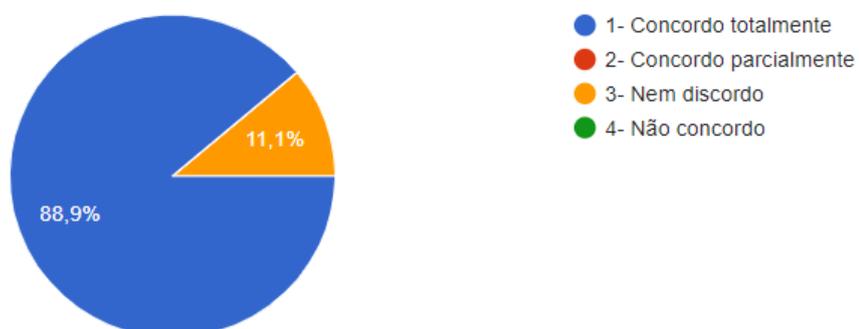
Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

1 resposta

Não trabalho no Napne

3.4. Compreendo que o Guia Orientador pode ser direcionado aos demais estudantes, docentes, servidores da instituição e familiares dos estudantes.

9 respostas



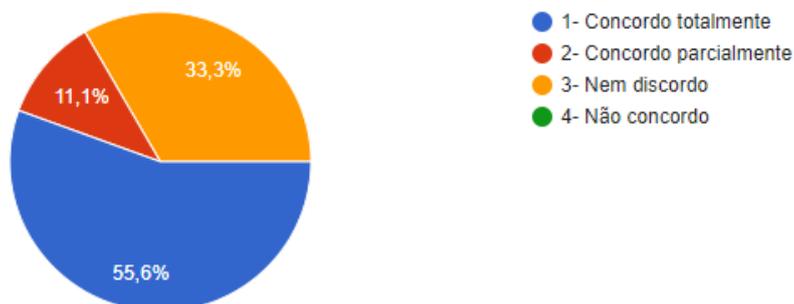
Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

3.5 Entendo que o Guia Orientador está apropriado ao nível sociocultural do público atendido pelo Napne.

9 respostas



Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

3 respostas

Não trabalho no Napne

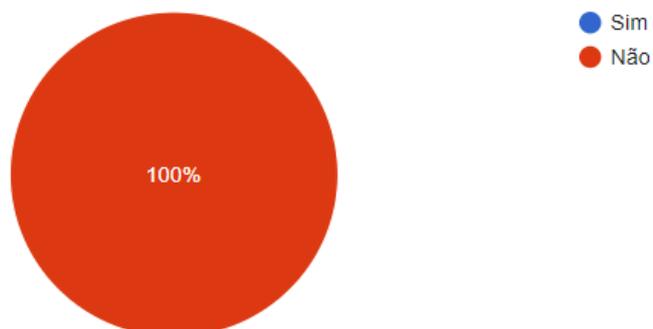
Irã depender de fatores diversos e por isso acho bastante difícil concordar ou discordar totalmente, cada Napne e o público de cada Napne são diferentes em suas particularidades. A pluralidade dos alunos atendidos, as particularidades de cada um, as diferenças sociais e culturais que existem pela extensão no Brasil também se aplicam ao público dos Napnes.

A linguagem muito acadêmica em algumas partes do texto podem desanimar o leitor.

Critério 4: ACEITAÇÃO

4.1 Você acha que o Guia Orientador reproduz algum tipo de estereótipo cultural?

9 respostas



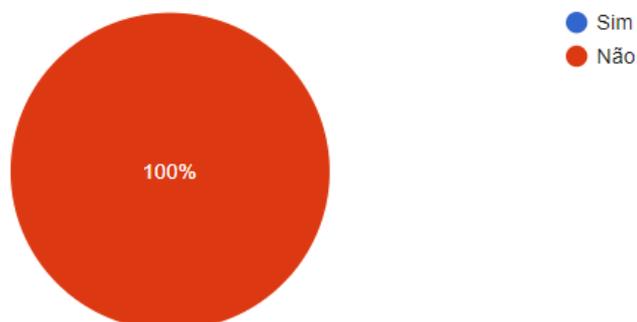
Caso sua resposta seja "Sim" na questão 4.1, explique sobre essa sua percepção:

0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

4.2 Há algo no Guia Orientador que você considera ofensivo?

9 respostas



Caso sua resposta seja "Sim" na questão 4.2, explique sobre essa sua percepção:

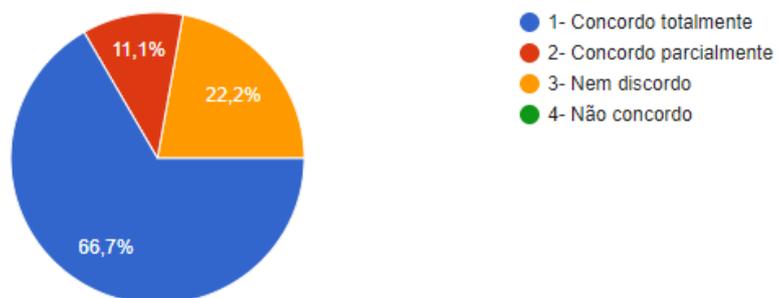
0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

Critério 5: MUDANÇA DE AÇÃO

5.1. Percebo que o Guia Orientador desperta a reflexão sobre conceitos e temas pertinentes ao cotidiano escolar dos estudantes com NE, no sentido de atuarmos em prol da promoção da cultura da inclusão no Instituto.

9 respostas



Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

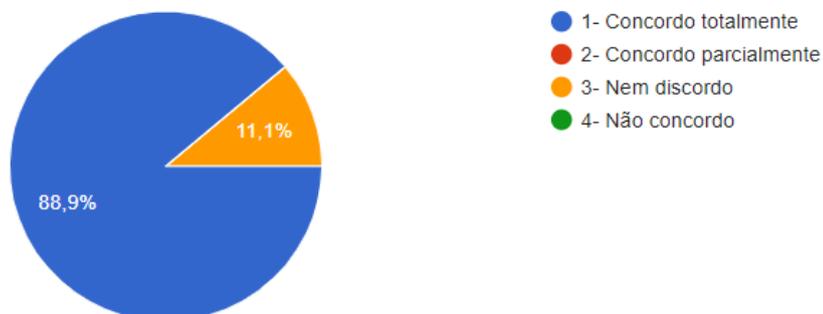
2 respostas

Não trabalho com NE

Nem todo muito irá refletir. Seria muito bom, mas alguns podem ler e pronto.

5.2. Considero que o Guia Orientador estimula a comunidade escolar a reconhecer que a acessibilidade, o relacionamento interpessoal e as práticas de ensino são questões que precisam ser repensadas e melhoradas para eliminação de barreiras, que impedem que a escola seja verdadeiramente para todas e todos os estudantes.

9 respostas



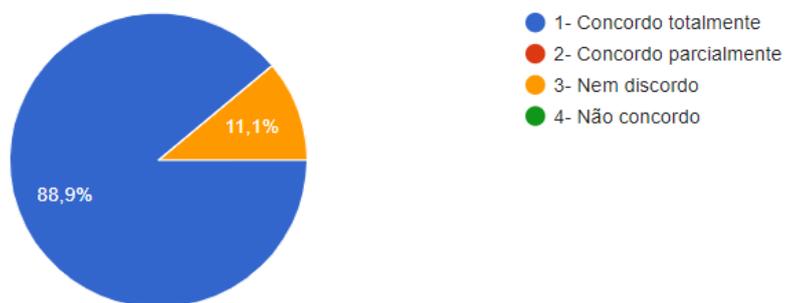
Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

5.3 Percebo que o Guia Orientador instiga mudanças de comportamento e atitudes.

9 respostas



Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

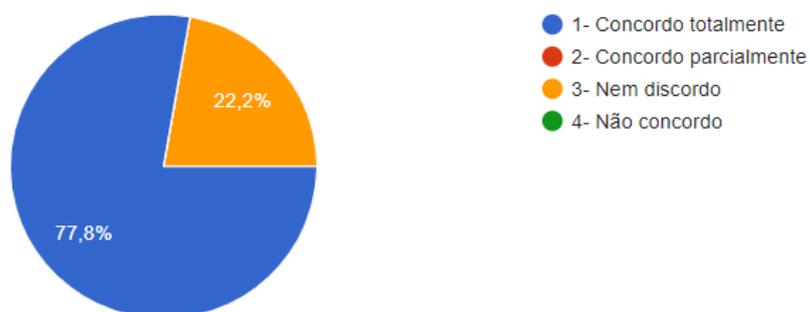
0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

Critério 6: APLICABILIDADE

6.1 Entendo que o Guia Orientador tem características de aplicabilidade a partir de protótipo.

9 respostas



Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

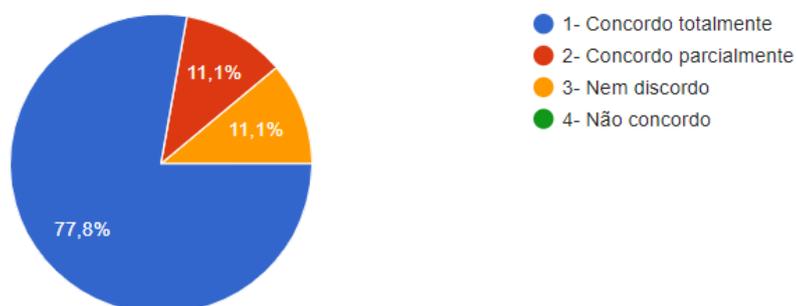
0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

Critério 7: ACESSO

7.1 Acredito que o Guia Orientador pode ser disponibilizado no portal eletrônico do Instituto.

9 respostas



Para respostas 2, 3 e 4 descreva o motivo pelo qual considerou esse item.

1 resposta

Quem tem de fazer essa análise é o Setor de Comunicação