

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

FERNANDO SOARES MACHADO

**O CICLO DE POLÍTICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INCLUSIVA: EFEITOS NO TRABALHO DO NAPNE NO ÂMBITO DO INSTITUTO
FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro**

UBERABA-MG

2021

FERNANDO SOARES MACHADO

**O CICLO DE POLÍTICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INCLUSIVA: EFEITOS NO TRABALHO DO NAPNE NO ÂMBITO DO INSTITUTO
FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

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 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador (a): Prof (a). Dr (a). Elisa Antônia Ribeiro

UBERABA-MG

2021

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

M18c 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 / Fernando Soares Machado. – 2021.
194 f.: il.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Elisa Antônia Ribeiro
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro –Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, 2021.

1. Ciclo de Políticas. 2. NAPNE. 3. Educação Inclusiva. 4. Políticas de inclusão. 5. Educação Profissional. I. Ribeiro, Elisa Antônia. II. Título.

CDD- 371.9046

FERNANDO SOARES MACHADO

**O CICLO DE POLÍTICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INCLUSIVA: EFEITOS NO TRABALHO DO NAPNE NO ÂMBITO DO INSTITUTO
FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

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 22 de janeiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins

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

Dr^a. Isa Regina dos Santos Anjos

Universidade Federal de Sergipe - UFS



Dr^a. Elisa Antônia Ribeiro

Orientadora

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.

FERNANDO SOARES MACHADO

AÇÕES INCLUSIVAS DO NAPNE NO IFTM

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 22 de janeiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Adriano Eurípedes Medeiros Martins

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

Dr^a. Isa Regina dos Santos Anjos

Universidade Federal de Sergipe - UFS



Dr^a. Elisa Antônia Ribeiro
Orientadora

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 àqueles que incansavelmente sacrificaram-se para que um dia eu pudesse chegar até aqui. Aos meus amados pais, Adriano e Sueli, pelos exemplos de vida e por mostrarem que nunca devemos desistir de nossos sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por permitir a conclusão desse trabalho, por me acompanhar durante essa trajetória, iluminando cada palavra e cada ideia contida nesse texto.

À minha família, minha motivação, amores de minha vida, à minha esposa Flávia e aos meus filhos Gabriel e Maria Fernanda, gratidão pela compreensão e paciência durante esse processo de dedicação à pesquisa.

Ao professor Ednaldo Gonçalves Coutinho por todo o carinho, incentivo e pelo conhecimento compartilhado, fundamentais para o meu ingresso neste Programa de Mestrado.

À minha orientadora, professora Elisa Antônia Ribeiro, pela competência, presteza, humildade e afetividade, essenciais para a concretização desse projeto.

Aos professores do PROFEPT e colegas de turma pelos momentos de aprendizado e pela oportunidade de convivência.

Aos professores Lazara Cristina da Silva e Luís Augusto da Silva Domingues pelas considerações durante a banca de qualificação.

Aos professores Isa Regina dos Santos Anjos e Adriano Eurípedes Medeiros Martins pela disponibilidade e pelas contribuições realizadas durante a defesa.

Aos profissionais dos NAPNEs que gentilmente contribuíram com a pesquisa.

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), inserido na Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, contempla a temática inclusão enquanto ambiente de análise do contexto das políticas públicas educacionais, mais precisamente, desde o fim dos anos de 1990, do direito de todos à educação e de igualdade de oportunidades. Todavia, esse processo ainda se encontra em transição, principalmente aos grupos que historicamente estiveram à margem desse ambiente, como as pessoas com deficiência, em função dos constantes embates e disputas políticas no campo econômico e social. Nesse sentido, essas políticas repercutem, produzem resultados nas ações inclusivas direcionadas à educação profissional. Diante disso, a respectiva pesquisa compreende um estudo de caso que tem como objetivo geral avaliar os efeitos das políticas inclusivas, intermediadas pelo trabalho do Núcleo de Atendimento às Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), nos *campi* do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) em relação ao acesso, à permanência e à conclusão de estudantes com deficiência dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI). O estudo utilizou-se de uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como exploratória, mediante a análise bibliográfica e documental, e descritiva, de coleta de dados por meio de questionário aplicado a seis presidentes dos NAPNEs. O referencial teórico fundamentou-se em autores que discutem a inclusão educacional e outros que estudam a temática no contexto da educação profissional e tecnológica, tratado nas produções de Anjos (2006), Brancher e Medeiros (2016), Cunha (2015), Freire (2007), Junior; Martins (2010), Lisboa (2017), Mantoan (2003, 2008), Mendes (2017), Mota (2008), Padilha (2015, 2017), Rosa (2011), Sassaki (2009), Silva (2011), Silva (2017), Silva Neto et. al (2018) Thoma; Kraemer (2017), além de algumas legislações que tratam da educação especial e inclusiva de âmbito internacional, nacional e de alguns documentos do IFTM. A abordagem metodológica empregada contemplou os pressupostos teóricos do ciclo de políticas, a partir de uma releitura de Mainardes (2006) sobre a obra de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), que contribui para a análise crítica da trajetória de programas e políticas. Os resultados da pesquisa apontam que os estudantes com deficiência dos cursos de EMI estão ingressando na instituição, seguindo o processo educacional formativo, sobretudo no que corresponde à conclusão acadêmica. Todavia, o campo empírico revelou descompassos entre a formulação dos documentos do IFTM e a prática dos NAPNEs, evidenciando a necessidade de apoio financeiro e administrativo, o reconhecimento legal desses Núcleos enquanto setores institucionais, ampliando a autonomia e o poder decisório de seus profissionais frente às inúmeras atribuições postas em seu regulamento. Como resultado de um dos objetivos da pesquisa, elaborou-se um Produto Educacional (PE) através de um vídeo informativo em que são apresentadas as ações inclusivas do NAPNE com relação ao acompanhamento de estudantes com deficiência e àqueles com outras necessidades específicas. Esse material foi posteriormente aplicado e validado junto aos presidentes dos Núcleos, sendo aprovado e indicado como uma estratégia interessante na divulgação e sensibilização da comunidade institucional, em referência ao trabalho desenvolvido em prol da inclusão educacional.

Palavras-chave: Ciclo de políticas. NAPNE. Educação inclusiva. Políticas de inclusão. Educação profissional

ABSTRACT

This study, developed within the Graduate Program in Professional and Technological Education (PROFEPT), is part of the Research Line Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education, includes inclusion as an environment for analysing the context of public educational policies, more precisely, since the end of the 1990s, the right of all to education and equal opportunities. However, this process is still in transition, mainly the groups that have historically been on the margins of this environment, such as people with disabilities, due to the constant clashes and political disputes in the economic and social field. In this sense, these policies reflect, produce results in inclusive actions directed to professional education. Therefore, the respective research comprises a case study that aims to evaluate the effects of inclusive policies, mediated by the work of the Center for Meeting Specific Educational Needs (NAPNE), on the campuses of the Federal Institute of Triângulo Mineiro (IFTM) in relation to access, permanence and completion of students with disabilities from Integrated High School (EMI) courses. The study used a qualitative approach, characterized as exploratory, by bibliographic and documentary analysis, and descriptive, data collection by means of a questionnaire applied to six presidents of the Napnes. The theoretical framework was based on authors who discuss educational inclusion and others who study the subject in the context of professional and technological education, treated in the productions of Anjos (2006), Brancher and Medeiros (2016), Cunha (2015), Freire (2007), Junior; Martins (2010), Lisbon (2017), Mantoan (2003, 2008), Mendes (2017), Mota (2008), Padilha (2015, 2017), Rosa (2011), Sassaki (2009), Silva (2011), Silva (2017), Silva Neto et. al (2018) Thoma; Kraemer (2017), in addition to some legislation dealing with special and inclusive education at the international, national and some IFTM documents. The methodological approach used included the theoretical assumptions of the policy cycle, based on a rereading of Mainardes (2006) on the work of Stephen Ball and Richard Bowe (1992), which contributes to the critical analysis of the trajectory of programs and policies. The results of the research indicate that students with disabilities from EMI courses are entering the institution, following the formative educational process, especially in what corresponds to the academic conclusion. However, the empirical field revealed mismatches between the formulation of IFTM documents and the practice of Napnes, highlighting the need for financial and administrative support, the legal recognition of these Nuclei as institutional sectors, extending the autonomy and decision-making power of its professionals in the face of the numerous attributions placed in its regulation. As a result of one of the objectives of the research, an Educational Product (PE) was elaborated through an informative video in which are presented the inclusive actions of NAPNE in relation to the accompaniment of students with disabilities and those with other specific needs. This material was later applied and validated with the presidents of the Nuclei, being approved and indicated as an interesting strategy in the dissemination and awareness of the institutional community, in reference to the work developed in favor of educational inclusion.

Keywords: Cycle of politics. NAPNE. Inclusive education. Politics of inclusion. Professional education

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Campi do IFTM.....	99
FIGURA 2- Tela inicial - estúdio de animação	153
FIGURA 3- Recorte do painel funcional da parte superior do videoscribe	153
FIGURA 4 - Recorte dos ícones para visualização da parte inferior direita da tela de apresentação.....	154
FIGURA 5- Título do vídeo	154
FIGURA 6 - Texto introdutório - narrativo-descritivo.....	156
FIGURA 7- Estudante fictícia de um curso de EMI do IFTM.....	156
FIGURA 8- Direito à educação	157
FIGURA 9- Escolarização das pessoas com deficiência: educação especial versus educação regular.....	157
FIGURA 10-Ilustração - princípios de inclusão social preconizados pelo IFTM.....	158
FIGURA 11- Atribuições do NAPNE: acompanhar a redução das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais	158
FIGURA 12- Ações inclusivas de acompanhamento do NAPNE aos estudantes com deficiência e outras necessidades específicas: acesso	158
FIGURA 13- Ações inclusivas de acompanhamento do NAPNE aos estudantes com deficiência e outras necessidades específicas: permanência	159
FIGURA 14 - Ações inclusivas de acompanhamento do NAPNE aos estudantes com deficiência e outras necessidades específicas: conclusão acadêmica	159
FIGURA 15- Parte final do vídeo.....	159
FIGURA 16 - Inserção da legenda e da tradução em Libras.....	160

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Legislação internacional e nacional - educação especial e inclusiva.....	27
QUADRO 2 - Documentos inclusivos da RFEPCT e institucionais do IFTM.....	27
QUADRO 3- Atribuições - NAPNE	113
QUADRO 4 - Respostas dos presidentes dos NAPNEs distribuídas em quatro blocos avaliativos.....	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas e Técnicas
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AIPD	- Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	- Banco Mundial
BPC	- Benefício de Prestação Continuada à Pessoa com Deficiência
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CF	- Constituição Federal
CGU	- Controladoria Geral da União
CNUDPD	- Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
COPESE	- Comissão Permanente de Processo Seletivo
CORDE	- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRCA	- Coordenação de Registro e Controle Acadêmico
DUDH	- Declaração Universal dos Direitos Humanos
EMI	- Ensino Médio Integrado
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IF	- Instituto Federal
IFTM	- Instituto Federal do Triângulo Mineiro
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
MPLAN	- Módulo de Planejamento
NAP	- Núcleo de Apoio Pedagógico
NAPNE	- Núcleo de Atendimento às Necessidades Educacionais Específicas
NEABI	- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

ONU	- Organização das Nações Unidas
PAED	- Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	- Produto Educacional
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEE	- Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPI	- Projeto Político Institucional
PROEN	- Pró- Reitoria de Ensino
PROFEPT	- Programa Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	- Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
RFEPT	- Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	- Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte
SESP	- Secretaria de Educação Especial
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SRM	- Sala de Recurso Multifuncional
TA	- Tecnologia Assistiva
TCLE	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEC NEP	- Educação, Tecnologia e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	OBJETIVOS.....	20
1.1.1	Objetivo geral.....	20
1.1.2	Objetivos específicos.....	20
1.2	JUSTIFICATIVA.....	21
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
2.1	Percurso teórico-metodológico da pesquisa	25
2.1.1	Pesquisa bibliográfica.....	26
2.1.2	Pesquisa documental.....	26
2.1.3	Pesquisa empírica	29
2.1.4	Local da pesquisa.....	30
2.1.5	Amostragem para a aplicação dos questionários.....	31
2.1.6	Análise e interpretação dos resultados.....	32
3	O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: PRESSUPOSTOS INCLUSIVOS NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	34
3.1	O conceito de inclusão educacional: o que dizem os autores.....	40
3.2	Breve trajetória das políticas educacionais no Brasil e as pessoas com deficiência	41
3.2.1	Os anos de 1980: O contexto de conquistas políticas.....	46
3.2.2	O documento Constituinte de 1988: um marco político inclusivo no Brasil	49
3.3	As políticas de educação especial e o direito à educação a partir dos anos de 1990.....	52
3.3.1	As políticas de educação especial no governo FHC: manutenção do modelo integracionista.....	52
3.3.2	As políticas educacionais para as pessoas com deficiência no governo Lula: perspectivas inclusivistas	57
3.3.3	As políticas educacionais para as pessoas com deficiência no governo Dilma Rousseff: avanços e contradições	64
3.3.4	Perspectivas de escolarização para as pessoas com deficiência no atual contexto político do país (2019-2020).....	68
4	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: DELINEAMENTOS POLÍTICOS E PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	71

4.1 O Programa/ Ação TEC NEP e a sua implantação/implementação: da antiga Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) à atual Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT)	74
4.2 As concepções e princípios gerais do Programa TEC NEP e sua elaboração no governo FHC.....	74
4.2.1 O início do Programa TEC NEP	78
4.3 A permanência do TEC NEP no governo Lula (2003 -2010)	80
4.3.1 Oficialização do Programa em Ação TEC NEP.....	85
4.4 O encerramento da Ação TEC NEP no governo Dilma Rousseff: novos rumos políticos para a escolarização de discentes com deficiência na RFEPCT.....	88
4.5 As ações inclusivas fomentadas pelos NAPNEs (2012-2019) na RFEPCT.....	93
4.6 A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica	97
4.6.1 O Ensino Médio Integrado - EMI.....	97
4.6.2 O Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM.....	98
4.6.2.1 Os documentos Institucionais do IFTM: alinhamentos políticos inclusivos?	99
4.6.2.2 Plano de Desenvolvimento Institucional	100
4.6.2.2.1 PDI – (2014 – 2018).....	100
4.6.2.2.2 PDI – (2019-2023).....	105
4.6.2.3 Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos cursos técnicos de nível médio – IFTM.....	107
4.6.2.4 Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE (2012/2017).....	109
RESULTADOS E DISCUSSÕES	118
5.1 O CONTEXTO DA PRÁTICA: PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DOS NAPNES E A APLICAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS.....	118
5.2 ANÁLISE EMPÍRICA	119
5.2.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS.....	119
5.2.1.2. TRABALHO DO NAPNE	119
5.2.1.2.1 Definição do papel institucional do NAPNE.....	120
5.2.1.3 INGRESSO INSTITUCIONAL	123
5.2.1.3.1 Ampliação da divulgação dos processos seletivos à comunidade.....	124
5.2.1.3.2 Processo de identificação institucional de estudantes com deficiência.....	126
5.2.1.4 AÇÕES PARA A PERMANÊNCIA.....	129
5.2.1.4.1 Estrutura física e recursos materiais	129

5.2.1.4.2 Parcerias	133
5.2.1.4.3 Flexibilização pedagógica e suporte docente	134
5.2.1.4.4 Implementação do AEE no IFTM	136
5.2.1.4.5 Formação profissional	138
5.2.1.5 CONCLUSÃO ACADÊMICA.....	139
5.2.1.6 RECURSOS FINANCEIROS	142
5.2.1.6.1 Dependência orçamentária	142
5.2.1.7 DIFICULDADES	144
5.2.1.7.1 Distanciamento na efetivação de políticas inclusivas refletidas no trabalho dos NAPNEs	144
5.2.1.7.2 Envolvimento da comunidade institucional em relação à inclusão educacional.....	148
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	150
6.1 Elaboração do roteiro e do vídeo informativo	151
6.2 Aplicação do produto educacional	160
6.3 Validação do produto educacional	161
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
7.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	172
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – NAPNES.....	189
APÊNDICE B – QUADRO INFORMATIVO – NAPNES	190
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	191
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	193

1 INTRODUÇÃO

O conceito da palavra inclusão, de acordo com o significado semântico presente no dicionário *Michaelis*,¹ é o ato de incluir um indivíduo em um grupo. Este termo vem se fortalecendo e sendo cada vez mais debatido e difundido no contexto mundial, desde o final do século XX, a partir de um discurso contra a exclusão, em um cenário de desigualdades econômicas e sociais, em que é preciso promover, principalmente nas sociedades democráticas, a garantia de direitos fundamentais e de igualdade de oportunidades a todos os cidadãos em diversos segmentos como: trabalho, saúde, educação, moradia entre outros.

Diante desse cenário, a inclusão educacional tem um papel relevante na formação dos sujeitos, visto que a escola é a primeira porta de ingresso de todo cidadão na sociedade, em tese, constitui-se em ambiente de formação humana e de múltiplas aprendizagens. Mesmo assim, há dificuldades nesse percurso formativo, essa “escola ideal” ainda se encontra distante de muitos grupos, entre eles, as pessoas com deficiência.

O conceito de inclusão educacional defende que todos os estudantes devem ter as mesmas oportunidades em um mesmo ambiente escolar, de convivência e de aprendizagem. Isso deve ser garantido por políticas públicas que visem o bem comum de seus cidadãos, portanto, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p.20).

No Brasil, com o avanço das políticas educacionais inclusivas, há uma busca pela diminuição dessas lacunas existentes. A Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo nesse processo ao estabelecer a garantia do direito de todos à educação em um mesmo ambiente, junto de seus pares, sem distinção de cor, classe social, entre outros. O contexto de escolarização das pessoas com deficiência, instituído por um modelo de escola especial, paralela à escola comum, culminou com algumas mudanças em uma modalidade que outrora exercia um papel de formação substitutiva, mas, que a partir desse momento, não seria preponderante no processo de formação desses estudantes.

No campo da educação profissional, entre as décadas dos anos de 1980 e 1990, com a retomada da democracia no país, os pressupostos de formação dos estudantes são repensados, logo, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) assume

¹ *Michaelis* online. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>

uma postura de integração do ensino com a extensão, tendo a inclusão social como referência para o desenvolvimento dessas ações nas seguintes instâncias: local, regional e nacional (NASCIMENTO; PORTES, 2016).

No início dos anos 2000, algumas políticas públicas nortearam a RFEPCT a partir da criação do Programa TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), em 2010, Ação TEC NEP.

O TEC NEP objetivava incentivar a oferta de cursos profissionalizantes para pessoas com deficiência, disponibilizando uma base conceitual, legal e instrumental, a fim de promover uma mudança na cultura escolar das instituições de educação profissional da rede federal em prol da criação de uma cultura de convivência e de profissionalização a esse público. Dessa forma, proporcionar condições para o ingresso, permanência e a integralização curricular com sucesso desses estudantes.

Essa política alicerçava-se nos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), constituídos enquanto referência institucional, responsável pela articulação de ações internas voltadas à garantia de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal e pedagógica às pessoas com deficiência, assim como o desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade humana.

O descompasso e a descontinuidade na elaboração de políticas públicas no país resultaram no encerramento do TEC NEP em 2011, porém, os NAPNEs permaneceram desenvolvendo o seu trabalho inclusivo, com suporte de novas diretrizes políticas para a rede federal permeadas por diferentes contextos e arenas de disputas, as quais produzem como resultados diversos efeitos no campo prático de profissionais e docentes atuantes nesses Núcleos.

Diante desse quadro, quais são os efeitos dessas políticas no trabalho desenvolvido pelos NAPNEs, pós-encerramento do TEC NEP em 2011, no que se refere à manutenção de suas ações inclusivas, direcionadas ao ingresso, à permanência e à conclusão acadêmica de estudantes com deficiência no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)?

O presente estudo está, portanto, dividido em três capítulos. O primeiro aborda o conceito da inclusão educacional atrelada aos princípios de direitos humanos, expressos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH/1948), que defendem a igualdade de oportunidades e direitos fundamentais nas sociedades democráticas no que tange ao acesso a vários setores, entre eles, à educação. Sendo assim, estes princípios subsidiam a elaboração de políticas desse segmento desde os anos de 1990. Nesse sentido, são analisados

alguns documentos políticos internacionais e nacionais, suas influências no campo da educação inclusiva, em específico, na escolarização do público com deficiência.

O segundo analisa, inicialmente, em nível macro, a elaboração das políticas de inclusão na RFEPCT, por intermédio do Programa/ Ação TEC NEP, suas concepções, princípios gerais e ações que compreendem os seguintes períodos: implantação no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a mudança de nomenclatura (Programa para Ação) no governo Lula e sua extinção no mandato de Dilma Rousseff. Posteriormente, em nível micro, são analisados alguns documentos do IFTM: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2013-2018/2019-2023), o Portfólio de Gestão (2012-2019), o Relatório de gestão (2018 e 2019), o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos cursos técnicos de nível médio (2019) e o Regulamento do NAPNE (2012/2017), suas diretrizes e possíveis alinhamentos em relação às políticas educacionais destinadas aos estudantes com deficiência.

Por fim, no terceiro capítulo, os resultados empíricos da pesquisa são apresentados com base na análise dos efeitos dessas políticas no trabalho desenvolvido por esses Núcleos no IFTM.

Além disso, é apresentada a produção de um vídeo informativo como produto educacional (PE) resultante da pesquisa, intitulado: “Ações inclusivas do NAPNE no IFTM”, atrelado aos objetivos do trabalho com respeito ao campo de atuação desse Núcleo frente à promoção e à articulação da inclusão na instituição.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Avaliar os efeitos das políticas inclusivas intermediadas pelo trabalho dos NAPNEs nos *campi* do IFTM em relação ao acesso, à permanência e à conclusão de estudantes com deficiência de cursos de Ensino Médio Integrado (EMI);

1.1.2 Objetivos específicos

- Analisar os alguns documentos internacionais e nacionais norteadores das políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva a partir dos anos de 1990, e seus desdobramentos na escolarização de estudantes com deficiência;

- Analisar os documentos referentes ao Programa/Ação TEC NEP, documentos institucionais do IFTM e seus alinhamentos em relação às políticas de educação especial e inclusiva direcionadas aos estudantes com deficiência;
- Verificar as ações desenvolvidas pelos NAPNEs dos *campi* do IFTM por meio da percepção dos presidentes e vice-presidentes em relação ao acesso, permanência e conclusão de estudantes com deficiência nos cursos de EMI;
- Propor a elaboração de um vídeo informativo como produto educacional para divulgação e sensibilização dos estudantes do EMI, bem como os demais cursos, comunidade interna e externa, compreendendo as ações inclusivas implementadas pelos NAPNEs no IFTM;

1.2 JUSTIFICATIVA

O interesse pelo tema partiu de minha trajetória acadêmica e profissional. No ano de 1999, quando cursava Educação Física na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), realizei um trabalho com pessoas com deficiência durante o estágio da disciplina de Esportes Adaptados que desenvolvia diferentes atividades voltadas à qualidade de vida a esse público como: natação, musculação, oficina de psicomotricidade e algumas modalidades esportivas.

Após a conclusão de meu curso de graduação, em 2002, ingressei em uma escola particular da cidade que desenvolvia um trabalho na perspectiva de uma educação inclusiva, sendo assim, minha primeira experiência enquanto professor ministrando aulas para turmas com crianças com deficiência em classes comuns. Na ocasião, iniciei na própria escola atendimentos especializados para os alunos com dificuldades motoras e de mobilidade.

Em 2007, ingressei na função de professor temporário no município de Uberlândia, e no ano seguinte atuei no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola da rede exercendo a função de psicomotricista com alunos com deficiências múltiplas. A partir do ano de 2010, já como professor efetivo, dei prosseguimento ao trabalho nessa área aprofundando os estudos direcionados a esse público. Em 2014, trabalhei como tutor no primeiro curso de extensão de AEE em Altas habilidades/Superdotação, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. No ano de 2018, transferi-me para outra escola da rede municipal, trabalhando com essa modalidade de ensino até o ano de 2019.

Ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica – PROFEPT, já havia uma intencionalidade na realização de uma pesquisa que pudesse esquadriar os estudos no campo da educação inclusiva, tendo como referencial o IFTM do qual faço parte como discente.

Ao aprofundar as pesquisas, conheci a Programa/Ação TEC NEP a partir do trabalho inclusivo desempenhado NAPNE, portanto, de um movimento pioneiro na educação profissional e tecnológica nas unidades federativas. Interessei-me no primeiro momento, pois essa política estava diretamente relacionada com as minhas intenções de pesquisa para o mestrado. Todavia, mesmo com fim desse Programa/Ação, esses Núcleos permaneceram atuando nas unidades da RFEPCT, desenvolvendo e implementando ações voltadas à educação inclusiva no contexto da educação profissional.

A escolha do tema da pesquisa buscou compreender os efeitos das políticas inclusivas por meio do trabalho dos NAPNEs no IFTM direcionado ao acesso, permanência e conclusão acadêmica de estudantes com deficiência dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI).

O ingresso de estudantes com deficiência é um grande desafio para as instituições que compõem a RFEPCT, uma vez que o percurso formativo escolar desse público é, por vezes, caracterizado como um processo de dificuldades e de exclusão. Além disso, torna-se imprescindível que o ambiente da educação profissional da rede federal consiga promover uma formação a esse público. São obstáculos que estão postos nesse contexto educacional, mais precisamente, sobre o trabalho desenvolvido pelos NAPNEs nesses locais.

Buscando o aprofundamento teórico acerca dessas questões, realizou-se a análise de trabalhos correlatos publicados acerca das políticas inclusivas direcionadas às ações realizadas nos Institutos Federais (IFs) da RFEPCT aos estudantes com deficiência, intermediadas pelos NAPNEs.

Considerou-se para o levantamento das produções científicas das dissertações e teses, os trabalhos publicados a partir do ano de 2012, justificando-se o fim do Programa/Ação TEC NEP em 2011, o que redundou em novos direcionamentos políticos em relação ao trabalho destes Núcleos na rede federal.

O primeiro levantamento foi realizado em outubro de 2018, Catálogo de Teses e Dissertações - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir das palavras de busca: “NAPNE + TECNEP”. Em março de 2019, repetiu-se o processo a fim de se atualizar os referenciais para suporte teórico da pesquisa em questão. Como resultado, selecionou-se 30 trabalhos, sendo 24 dissertações e 04 (quatro) teses, entretanto,

desconsiderou-se a análise de duas pesquisas, pois continham apenas os resumos na plataforma.

Diante desse universo de 28 produções, 24 caracterizam-se como pesquisas de estudos de caso. Isso demonstra a preocupação em compreender as realidades de suas instituições, já que sem o Programa/ Ação TEC NEP deveriam caminhar sozinhas na implementação e na orientação ao trabalho inclusivo em suas unidades, por meio da atuação de seus NAPNEs.

Outras pesquisas foram consideradas além do contexto temporal estabelecido pelo recorte das dissertações e teses da pesquisa como: Anjos (2006), Azevedo (2007), Mota (2008) e Rosa (2011) que correspondem à implantação e vigência do Programa Ação TEC NEP na RFEPCT.

Ademais, examinou-se as produções científicas direcionadas ao IFTM. O levantamento no repositório de dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica evidenciou, entre os períodos de 2016 a 2018, 4 (quatro) produções científicas voltadas ao público com deficiência. Apenas a pesquisa de Oliveira (2018) aprofundou seus estudos ao NAPNE em um dos *campi* da respectiva instituição, contextualizando os processos de inclusão nesse ambiente, nas orientações curriculares, nos cursos de formação continuada de professores e servidores, além de melhorias na execução das atribuições desse Núcleo.

Outro elemento de destaque nesse contexto regional é o número de matrículas de estudantes com deficiência nos cursos de EMI nos *campi* que contemplam o IFTM (Campina Verde, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia).

No ano de 2018 verificou-se a distribuição das matrículas de âmbito federal nas cidades que abrangem o IFTM na modalidade de educação profissional técnica de nível médio integrado, totalizando 25 alunos. É importante ressaltar que a cidade de Campina Verde não apresentou nenhum dado pelo fato de não disponibilizar cursos nesta modalidade, além disso, os números referentes ao município de Uberlândia podem não representar a totalidade de matrículas direcionadas ao IFTM, uma vez que a Escola Técnica de Saúde da UFU, que também faz parte da RFEPCT, oferta o curso técnico de meio ambiente neste mesmo formato.

Esse quadro de alunos ainda é insuficiente quando comparado ao curso de ensino médio propedêutico que apresentou como resultado 880 matrículas no mesmo período nos municípios aludidos (INEP, 2019). Isso permite a compreensão de que esse público está mais concentrado na educação básica, entretanto, não é ainda elevado na educação profissional e tecnológica.

Nessa perspectiva, torna-se relevante a compreensão do trabalho desenvolvido pelos NAPNEs no IFTM e os efeitos que as políticas de inclusão têm proporcionado nesse ambiente educacional, sem as diretrizes do então Programa/Ação TEC NEP, em específico, aos de estudantes com deficiência dos cursos de EMI. Com isso, pretende-se que essa pesquisa forneça subsídios importantes para o aprimoramento do trabalho destes Núcleos da instituição.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Percurso teórico-metodológico da pesquisa

O presente estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa a qual compreende “[...] um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22). Ribeiro (2008) entende que há uma tendência em denominar a pesquisa qualitativa como pesquisa de campo, visto que o investigador atua no ambiente em que o objeto de estudo se desenvolve.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa permite avançar por diferentes caminhos para o desenvolvimento da pesquisa, assim, definimos o estudo de caso como uma dessas estratégias, portanto, direcionada ao presente trabalho. Para Yin (2001), o estudo de caso é entendido como uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo em seu contexto de vida real, principalmente quando os limites entre o contexto e o fenômeno não estão definidos de maneira clara.

Para Ludke e André (1986), é o estudo de um caso que pode ser simples ou complexo e abstrato, sempre bem delimitado, a partir de contornos notadamente definidos durante o desenvolvimento do estudo. Apresenta algumas características fundamentais: visam à descoberta; enfatizam a interpretação em contexto; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda e utilizam uma variedade de fontes de informação. No entendimento de Gil (2002, p. 54), o estudo de caso descreve “a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”.

A pesquisa caracterizou-se como exploratória, em um primeiro momento, e descritiva. Segundo Yin (2011) essas abordagens podem complementar os estudos de caso, deste modo, efetivamos a pesquisa em três momentos: fase exploratória, fase de coleta de dados e por última, a fase de análise e interpretação dos dados (descritiva). Esse breve esboço mostra a execução dessas etapas:

- a) Ampliação e sistematização da bibliografia, artigos, teses e dissertações referentes ao objeto de estudo; autores que discutem a inclusão no contexto das políticas públicas educacionais, em especial, na educação profissional e tecnológica federal;

- b) Levantamento de alguns documentos primários e secundários sobre as políticas de educação especial e inclusiva de âmbito nacional e internacional, entre os anos de 1990 a 2020, perpassando pela análise de diferentes governos que conduziram o Brasil nesse período, no que diz respeito à implementação de políticas educacionais aos estudantes com deficiência. (macrocontexto político);
- c) Análise das políticas inclusivas da RFEPCT – Programa e depois Ação TEC NEP, e de alguns documentos institucionais do IFTM (microcontexto político);
- d) Aplicação de questionários com questões abertas aos presidentes dos NAPNEs do IFTM, a fim de verificar suas percepções em relação às ações inclusivas voltadas ao acesso, permanência e conclusão acadêmica de estudantes com deficiência dos cursos de EMI; (microcontexto da prática);

2.1.1 Pesquisa bibliográfica

Nos dizeres de Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é composta por materiais já elaborados no formato de livros e artigos científicos, dissertações e teses. Diante dos objetivos traçados pela presente pesquisa, realizamos uma revisão da literatura direcionada à inclusão educacional enquanto um processo de construção histórica ligado aos aspectos políticos, econômicos e sociais. Buscamos a sustentação teórica a partir de autores que permitiram esse delineamento cronológico: da concepção e implementação dos ideais inclusivistas, de educação como um direito, referenciadas por políticas voltadas à escolarização de estudantes com deficiência, principalmente na RFEPCT. Para essa elucidação, os autores mais evidenciados foram: Anjos (2006), Brancher e Medeiros (2016), Cunha (2015), Freire (2007), Junior; Martins (2010), Lisboa (2017), Mantoan (2008), Mendes (2017), Mota (2008), Padilha (2015, 2017), Rosa (2011), Sasaki (2009), Silva (2011), Silva (2017), Silva Neto et. al (2018) Thoma; Kraemer (2017) e demais autores que discutem as políticas inclusivas direcionadas ao público em questão.

2.1.2 Pesquisa documental

Para Gil (2002, p. 45), “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto de pesquisa”. Recorremos a fontes primárias e secundárias, direcionadas às políticas de

educação especial e inclusiva de âmbito internacional e nacional a partir dos anos de 1990. Nesse sentido, elencamos algumas fontes primárias, entre elas:

QUADRO 1- Legislação internacional e nacional - educação especial e inclusiva

Legislação Internacional	Legislação Nacional	Legislação- Educação Especial
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Declaração Mundial sobre a Educação para Todos - “Jomtien” (1990); ✓ Declaração de Salamanca (1994); 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Constituição Federal de 1988; ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; ✓ Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014 – 2024); 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – 2001; ✓ Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva – 2008; ✓ Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre o AEE; ✓ Decreto 10.502 de 30 de Setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE/2020); ✓ Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015;

FONTE: Do autor (2020).

Além disso, analisamos os documentos base versão I e III do Programa/ Ação TEC NEP entre outros, e alguns documentos institucionais do IFTM, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 2 - Documentos inclusivos da RFEPCT e institucionais do IFTM

Documentos inclusivos RFEPCT	Documentos IFTM
- Programa TEC NEP: “Um programa cidadão, versão I - (2001)	- Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014-2018) e (2019-2023)
- Tecnologia, Educação, Profissionalização, Cidadania para Pessoas com Necessidades Específicas, versão III, (2009)	- Portfólio de Gestão (2012-2019) - Relatório de gestão (2018 e 2019)
- Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010 (29/2010) – Ação TEC NEP	- Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos cursos técnicos de nível médio - IFTM (2019)
- Ação TEC NEP, dez anos depois... “Censinho 2011”	- Regulamento do NAPNE (2012 e 2017)
- Nota Técnica nº 106/2013/MEC/SECADI/DPEE – “Orientação à Implementação da Política de Acessibilidade na Rede federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica”	

FONTE: Do autor (2020).

Em consonância com esse arcabouço teórico, optamos pela abordagem metodológica do ciclo de políticas, formulada pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe (1992), que contribui para a análise de contextos, agentes e sujeitos sociais inseridos nas políticas educacionais inclusivas.

Diante disso, utilizamos as ideias de Mainardes (2006) em relação aos estudos direcionados ao ciclo de políticas, já que esse pesquisador difunde na literatura científica brasileira os pressupostos teórico-epistemológicos desenvolvidos pelos autores supracitados.

Segundo Mainardes (2006) essa abordagem constitui-se como um referencial analítico útil para a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, contemplando desde os processos de formulação até a sua implementação na prática, e seus possíveis efeitos.

Essa análise desenvolve-se a partir de um ciclo contínuo de contextos que se inter-relacionam, denominados de arenas políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e contexto de estratégia política. Tratam-se de contextos que não se caracterizam como etapas lineares, mas como arenas, lugares e grupos de interesses que concebem disputas e embates (MAINARDES, 2006).

Conforme Mainardes (2006) essas arenas são definidas:

O **contexto de influência**: é o momento em que as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Há um envolvimento de grupos de interesse que disputam para influenciar as políticas que serão desenvolvidas. Dessa forma, fazem parte desse contexto: as redes sociais, partidos políticos do governo e do processo legislativo. Nesta fase, os conceitos ganham legitimidade, formam um discurso de base para a política. Esses discursos, em alguns momentos, são desafiados por princípios mais amplos que exercem influências nas arenas públicas de ação como, por exemplo, os meios de comunicação social.

Outro aspecto relaciona-se às influências internacionais que podem ser de maneira direta, por meio da circulação de ideias, e também pela compra (patrocínio) dessas ideias, “soluções políticas”, oferecidas e recomendadas por agências multilaterais. Pode-se destacar a influência na criação de políticas nacionais como um processo de migração de políticas instituídas pela globalização, por outros organismos (FMI, UNESCO, ONU). Essa migração não se caracteriza apenas como uma simples transferência de políticas, visto que são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos.

O **contexto dos textos políticos**: representa a política por intermédio de várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, vídeos entre outros. A produção desses textos é o resultado de disputas e acordos,

pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Isso tem consequências reais.

O **contexto da prática**: diz respeito ao momento em que a política está sujeita à interpretação e recriação, produz efeitos e consequências que podem representar mudanças. Isso decorre em função dos autores dos textos políticos não conseguirem controlar os significados de seus textos, já que as interpretações dependerão do papel ativo do público-alvo dessa política. No caso da educação, consideram-se as crenças, valores e opiniões de professores e demais profissionais desse segmento em relação às políticas que serão implementadas.

Mainardes (2006) define que as políticas são concretizadas a partir de textos legais, são produtos de várias influências e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado. Assim, há uma política como discurso o qual incorpora significados e se utiliza de palavras, estabelecendo sobre o que é permitido pensar com o efeito de distribuir “vozes” a todos, porém somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas.

O **contexto de resultados (efeitos) elaborado em 1994**: preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Essa etapa considera que as políticas têm efeito e não resultado, pois deveriam ser analisadas em relação ao impacto proporcionado em relação às desigualdades existentes.

O **contexto de estratégia política**: contempla a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas para defrontar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

A aplicação do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos: coleta de dados (análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais os textos foram escritos e distribuídos).

Deste modo, utilizamos o ciclo de políticas com o propósito de analisar os respectivos capítulos da presente pesquisa com o intuito de compreender como que esses contextos são construídos e qual os seus efeitos no IFTM, por meio das ações desenvolvidas pelos NAPNEs, aos estudantes com deficiência do EMI.

2.1.3 Pesquisa empírica

A construção dos dados empíricos envolveu o emprego da técnica do questionário. Gil (2002) entende que sua elaboração consiste em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Para Lakatos e Marconi (2003, p.201) “Questionário é um

instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador [...]”.

A opção por esse instrumental ocorreu em razão do pesquisador não disponibilizar de recursos financeiros para a realização de entrevistas *in loco*, levando-se em consideração o posicionamento geográfico dos nove *campi* do IFTM. Além disso, o questionário apresenta algumas vantagens: a abrangência de uma área geográfica investigada; menor risco de distorção das respostas; ausência de influência nas respostas por parte do pesquisador; mais tempo para o participante responder as perguntas em um momento mais favorável (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Para a elaboração do instrumental adotamos como referencial a adaptação de questionários de trabalhos correlatos, analisados no estado arte, que contemplavam perguntas abertas de cunho dissertativo, já validadas nas pesquisas de Rosa (2011), Carlou (2014), Marques (2014), Soares (2015), Pessini (2015), Dall Alba (2016), Santos (2016), Alencar (2017), Gonçalves (2017), Medeiros (2017) e Noronha (2017). (Apêndice A).

Dessa forma, realizamos uma pré-categorização das perguntas relacionadas ao objetivo específico proposto no projeto: verificar as ações inclusivas dos NAPNEs relacionadas ao acesso, à permanência e à conclusão de estudantes com deficiência dos cursos de EMI, frente ao processo de inclusão. Segundo Minayo (2002), as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo ou a partir da coleta de dados. As pré-categorias foram organizadas da seguinte maneira:

- 1- Trabalho do NAPNE;
- 2- Ingresso institucional;
- 3- Ações para permanência;
- 4- Conclusão acadêmica;
- 5- Recursos Financeiros;
- 6- Dificuldades;

2.1.4 Local da pesquisa

A unidade organizacional escolhida para a realização do estudo foi o Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM e seus respectivos *Campi*: Campina Verde, Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberaba/ Parque Tecnológico, Uberlândia e Uberlândia Centro.

2.1.5 Amostragem para a aplicação dos questionários

A amostragem foi direcionada a nove presidentes e vice-presidentes de cada NAPNE dos *campi* da instituição, totalizando 16 participantes, já que os Núcleos de Campina Verde e Uberaba Parque Tecnológico apresentam em suas comissões apenas o cargo de presidente. As cidades de Ibiá e João Pinheiro, respectivamente, polos de Patrocínio e Paracatu, não possuem o Núcleo, portanto, não foram incluídas nesse universo.

Diante disso, apenas seis presidentes contribuíram com a primeira fase da pesquisa. Optamos por esse público baseado nas atribuições exercidas por estes profissionais no âmbito interno da instituição, visto que propõem e desenvolvem as ações inclusivas no IFTM por intermédio dos NAPNEs, envolvendo a comunidade acadêmica e também a comunidade externa.

Para a autorização da pesquisa, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), de acordo com as regras do Conselho Nacional de Saúde para a prática de pesquisas direcionadas aos seres humanos, referenciada pela Resolução 466. Sendo assim, o projeto foi aprovado em 11 de outubro de 2019, pelo parecer nº 3.635.574, CAAE: 21753119.0.0000.5154 (Anexo A).

Logo após a autorização, entramos em contato por telefone com os presidentes e vice-presidentes dos NAPNEs dos *campi* do Instituto, a fim de convidá-los informalmente a participarem da respectiva pesquisa, os quais concordaram em contribuir com o estudo mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B).

Os instrumentais foram enviados a todos os participantes por e-mail, juntamente com uma carta explicativa, sobre a natureza da pesquisa, sua relevância e a importância da obtenção das respostas para o preenchimento e entrega em tempo hábil dos instrumentais. A devolução do material foi encaminhada ao e-mail do pesquisador, além disso, solicitamos aos presidentes o preenchimento de um quadro contendo o quantitativo de alunos e suas necessidades educacionais específicas dos cursos de EMI de cada *campus* (Apêndice B).

A realização desse processo ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2019. As informações coletadas nos questionários foram mantidas sob sigilo, sendo preservadas as identidades dos sujeitos envolvidos.

2.1.6 Análise e interpretação dos resultados

Após o recebimento dos questionários de respostas abertas, buscamos sistematizar, compreender com profundidade e descrever os conteúdos presentes nas respostas dos profissionais. Diante disso, estabelecemos um estudo dos dados empíricos a partir da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016) e Minayo (2002).

A análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44). Nas palavras de Minayo (2002), possibilita a descoberta do que está muitas vezes ocultada para além das aparências do que está sendo transmitido, comunicado.

No conjunto dessas técnicas, adotamos a análise categorial como recurso para a interpretação dos dados empíricos da pesquisa. Essa técnica permite que as mensagens das respostas selecionadas sejam recortadas, fragmentadas em unidades de registro e escolhidas na forma de palavras, frases e temas, dependendo dos objetivos de cada estudo (MINAYO, 2002). Para Bardin (2016), esse processo de categorização ou reagrupamento de elementos, por meio das unidades de registros, é estabelecido a partir de alguns critérios de ordem semântica, sintático (verbos, adjetivos), léxicos (classificação das palavras de acordo com seu sentido) e expressivo.

Para a concretização desse processo, Bardin (2016) sugere a organização da análise a partir de um processo cronológico: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados com base na inferência e interpretação.

A pré-análise refere-se ao processo de sistematização das ideias iniciais em que são escolhidos os materiais e documentos para posterior análise, de acordo com os seguintes procedimentos: a leitura flutuante, a formulação de hipóteses e objetivos, bem como a preparação do material. A etapa seguinte, exploração do material, estabelece a codificação dos dados selecionados em unidades de registro. Na última etapa é realizada a categorização, seguindo os critérios adotados de classificação dos elementos, conforme as semelhanças ou diferenciações, para assim, reagrupá-los por inferência e interpretação dos conteúdos latentes presentes no material, respaldados no referencial teórico (BARDIN, 2016).

De acordo com as respostas dos questionários abertos, organizados a partir de pré-categorias, novas unidades de registros foram efetivadas considerando o recorte de frases de ordem semântica como critério para a codificação desses conteúdos. Além disso, admitiu-se a frequência como regra de contagem por semelhanças dessas unidades, atreladas ao referencial teórico da pesquisa, como sustentação para o estabelecimento das inferências e interpretações

dessas informações pelo pesquisador. Todo esse processo de análise culminou com o surgimento de novas categorias, as quais foram discutidas no capítulo referente aos resultados do estudo. Desse modo, essas categorias convergem com o intuito de explicar os efeitos das políticas públicas inclusivas no IFTM através das ações desempenhadas pelos NAPNEs.

3 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: PRESSUPOSTOS INCLUSIVOS NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esta seção objetiva discutir, refletir sobre o conceito de inclusão educacional atrelado aos princípios de direitos humanos expressos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH/1948), que defende a igualdade de oportunidades e direitos fundamentais ao acesso a vários segmentos, entre eles, à educação. Sendo assim, esses princípios subsidiaram a elaboração das políticas desse segmento a partir dos anos de 1990. Diante disso, serão analisadas algumas políticas de âmbito internacional e nacional que alicerçaram a educação inclusiva, em específico, ao público com deficiência.

Esse contexto converge com a abordagem do ciclo de políticas como um campo de análise crítica no campo das políticas sociais e educacionais. Para a análise desse capítulo será considerado um dos cinco contextos implementados, o contexto de influência, em que os discursos políticos são construídos, as políticas públicas são iniciadas a partir de disputas e de interesses de vários segmentos de âmbito internacional e nacional. Reportando-se à presente pesquisa há uma busca na compreensão sobre como ocorreram essas disputas políticas no campo educacional inclusivo no Brasil direcionado às pessoas com deficiência.

A inclusão é um movimento social e político amplamente defendido pelas nações na contemporaneidade², visto que tem como princípio a defesa de todos os indivíduos. O conceito de inclusão, para Cury (2005), supõe a generalização e a universalização de uma concepção contemporânea de direitos humanos cuja base transcenda o laço tradicional e histórico entre cidadania e nação. Além disso, “esse conceito deve constituir o horizonte mais amplo de convivência entre as pessoas dos diferentes povos do mundo (CURY, 2005, p.12).

Dessa maneira, na metade do século XX, os direitos humanos são amplamente defendidos frente aos latentes prejuízos causados na sociedade mundial pelo período da segunda guerra (1939-1945) que produziu sequelas em relação à degradação da raça humana, de crueldade gratuita justificada pelo entendimento doentio de superioridade de uma nação em detrimento de outras.

² A contemporaneidade - também chamada de pós-modernidade, modernidade tardia ou modernidade reflexiva é uma etapa que se caracteriza por aceleração e intensificação do ritmo de vida, uso intenso de tecnologias de informação e comunicação. É uma época marcada por dinamismo e rapidez, mas, também, por instabilidade, imprevisibilidade, insegurança e fluidez. A flexibilidade e a constante renovação também são características do mundo contemporâneo, as quais se associam, diretamente, com a descartabilidade e o consumismo (BAUMAN, 2001).

Conforme Piovesan (2004), neste contexto é que se inicia o esforço de reconstrução dos direitos humanos como um paradigma ético estabelecendo diretrizes para a ordem internacional contemporânea. Embora a Segunda Guerra Mundial tenha promovido uma ruptura desses direitos, o pós-guerra significaria sua reconstrução. Dessa forma, é aprovada em 10 de dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH/1948) representada pelo seu caráter universal e indivisível.

A universalidade refere-se à extensão universal dos direitos humanos, compreendendo que a condição da pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser fundamentalmente moral, provido de singularidade existencial e dignidade. A indivisibilidade diz respeito à garantia de direitos civis e políticos, é condição de cumprimento dos direitos sociais, econômicos e culturais (PIOVESAN, 2004).

A DUDH/1948 “[...] foi o encaminhamento jurídico encontrado pela comunidade internacional no intuito de preservar a dignidade do ser humano” (PASSOS, 2016, p. 237). Em seus 30 artigos, esse documento tem como propósito criar condições concretas a fim de que os seres humanos não sejam tratados como objetos descartáveis, evitando assim, a reincidência de fatos inescusáveis que acometeram a humanidade (PASSOS, 2016).

Ao estabelecer os direitos de liberdade e de igualdade tidos como essenciais, com o intuito de preservação de todos, em seu Art. 1º, a declaração supramencionada estabelece que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 2). O Art. 26 define o direito de todos à educação, gratuita, no que se refere ao ensino fundamental obrigatório. (ONU, 1948). Por conseguinte, embasou documentos importantes que serão discutidos adiante, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Nesse contexto, houve a elaboração de outros documentos, posteriormente à DUDH/1948, tendo como referência a garantia de direitos de caráter universal ou regional, considerando os direitos dos seres humanos em geral ou situações específicas de pessoas ou grupos humanos necessitados de especial atenção. Dessa maneira, foram aprovados pela Organização das Nações Unidas (ONU) os Pactos de Direitos Humanos em 1966, entre outros tratados e convenções internacionais ³, afirmando como direito exigível inclusive

³ [...] há, também, no plano continental, numerosas convenções e declarações. Digna de salientar é a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), a qual faz referência aos princípios sociais da Carta de Organização dos Estados Americanos, e que foi complementada por meio do Protocolo de San Salvador (17.11.1988), no qual numerosos direitos sociais estão normatizados. No continente africano, a

perante o Poder Judiciário: a igualdade essencial de todos e proibida qualquer espécie de discriminação (MANTOAN, 2008).

À vista disso, a inclusão é defendida como uma proposta de aplicação prática em prol de um movimento mundial chamado de inclusão social, “[...] que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade almejam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos [...]” (MENDES, 2006, p. 395). Assim, há uma busca pela efetivação de uma sociedade democrática, que possibilitaria a conquista de cidadania na qual a diversidade seria respeitada, além do reconhecimento político das diferenças.

Para Mendes (2006), uma sociedade inclusiva tem um papel fundamental para o desenvolvimento e manutenção do estado democrático, configurando-se como parte preponderante neste processo. Logo, o paradigma da inclusão torna-se no final do século XX uma palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.

Nas palavras de Freire (2007) a inclusão é um direito fundamental de todos, independentemente do gênero, classe social, grupo social ou outras características individuais e/ou sociais que não pode ser negado a nenhum deles. Para esse autor, o conceito de inclusão, além de um direito fundamental, contempla mais três eixos: obriga a repensar a diferença e a diversidade, implica repensar a escola (e o sistema educativo) e a constituição de um veículo de transformação da sociedade.

O processo em defesa da inclusão enquanto um direito fundamental de todos é uma das metas do milênio estabelecidas pela ONU, assinalando a importância fundamental da educação para a garantia da inserção social, indispensável para o desenvolvimento e a preservação da dignidade dos seres humanos (MANTOAN, 2008).

Esse movimento se acentua nos anos de 1990 em função do apoio de órgãos internacionais que, além da ONU, faziam parte deste processo: a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial (BM) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Suas ações convergiam em defesa de uma sociedade inclusiva, dada a necessidade de contraposição a um modelo histórico de desigualdades de ordem social, econômica, educacional e do trabalho.

“African Charter on Human and Peoples’ Rights” contém standards fundamentais sociais. Na Europa, a Carta Social, de 18.10.1961, constitui a primeira ampla codificação de direitos sociais (NEUNER, 2009, p. 20).

Conforme Yananguita (2011), a crise econômica dos anos de 1970 deflagrou a consolidação do ideário neoliberal⁴ de forma específica nos Estados Unidos, Inglaterra e Chile e nos anos de 1990 no Brasil. Decorre deste movimento a ação de vários organismos internacionais supramencionados que influenciaram os países signatários na implementação de reformas estruturais em diferentes setores, entre eles, as reformas dos sistemas educacionais. Logo, a educação é concebida como solução para as desigualdades econômicas como um mecanismo de ascensão social.

Para Mendes (2006) havia a necessidade de diminuição das desigualdades, principalmente nos países em desenvolvimento, os quais no início dos anos de 1990 contabilizavam 100 milhões de crianças e jovens que estavam sem o acesso à escolarização básica e que apenas 2% da população com deficiência, em um universo de 600 milhões pessoas, dispunham de qualquer modalidade de educação.

A partir deste contexto evidenciam-se diversos problemas de ordem econômica em muitos países em desenvolvimento que tiveram dificuldades de promover ações voltadas ao acesso à educação, principalmente às pessoas mais pobres; vulneráveis socialmente.

Nesse sentido, houve a necessidade de uma reordenação internacional com o propósito de retomar esse processo. A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), conhecida como “Declaração de Jomtien”, fez parte de uma das ações desses órgãos internacionais, os quais reuniram cerca de 1.500 participantes de 155 países na Tailândia. Esse documento estabelecia a garantia do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (UNESCO, 1990).

O ponto fundamental dessa declaração refere-se à universalização ao ensino fundamental nas séries iniciais, reafirmando o papel relevante da educação para o progresso pessoal e social. Destaca a expansão e os cuidados com as crianças, principalmente nos primeiros anos de infância e as atividades de desenvolvimento voltadas às crianças pobres, em desvantagem ou com algum tipo de deficiência (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca (Sobre Princípios Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais) em 1994, na Espanha, representou um grande avanço nas políticas educacionais inclusivas. Esse movimento foi constituído por 92 países e 25

⁴ Para Yananguita (2011) foi um período de reformas estruturais estatais por meio da desregulamentação da economia, privatização de suas empresas produtivas, abertura de mercados, reformas dos sistemas previdenciários, saúde e educação. Esse cenário está alicerçado aos ideais produtivistas que concebem a educação como uma preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Essa teoria encontra nos anos de 1990 um contexto propício para a reafirmação de seus princípios em função da crise econômica mundial, tendo como um de seus pilares a educação como uma ferramenta de crescimento econômico.

organizações internacionais no que compete à reafirmação do compromisso em prol da Educação de Todos, ampliando as discussões para o reconhecimento da garantia de educação às crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. Dessa maneira, os países signatários, por meio de seus governos, deveriam garantir o acesso à educação a esse público que se encontrava à margem na sociedade (UNESCO, 1994).

Portanto, é um momento significativo para as políticas de educação inclusiva, em muitos países, entre eles, o Brasil. Esse documento estabelece que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades;
- as escolares regulares, seguindo uma orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo; (UNESCO, 1994, p. 1).

Neste trecho da Declaração de Salamanca é evidente a defesa de uma educação como um direito para todas as crianças, possibilitando condições para sua aprendizagem. Orienta a elaboração de políticas dos governos por meio de ações planejadas em seus sistemas de ensino voltados à educação inclusiva, a partir de um ambiente de respeito às diferenças, à diversidade, bem como às atitudes discriminatórias. Silva Neto et al (2018) entende que a inclusão educacional insere-se em um paradigma educacional atrelado à concepção de direitos humanos que compreendem igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Outro ponto a se considerar é o acesso às escolas regulares das pessoas, naquele período denominadas com necessidades educacionais especiais⁵, e a indispensabilidade desse ambiente em se modificar pedagogicamente a fim de atender essas especificidades. Pode-se compreender que a Declaração de Salamanca (1994), conforme Silva Neto et al (2018),

⁵ Necessidades educacionais especiais – Termo utilizado para as necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldade de aprendizagem (não necessariamente deficiências, mas aqueles que exigem respostas específicas adequadas. Entrou em evidência na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994 (NASCIMENTO et al, 2011, p.2). Entretanto, será respeitada essa terminologia entre outras (deficientes, pessoas portadoras de deficiência, excepcionais), visto que, por conta dos aspectos históricos, foram utilizadas várias nomenclaturas ao longo de décadas e que se fazem presentes nas citações de outros autores que compõem o arcabouço teórico da respectiva dissertação.

considera a inclusão educacional como ação transformadora da sociedade, sendo necessário o abandono de uma condição de padronização e de normalidade, características atribuídas ao sistema de ensino ao longo de décadas, e que efetivamente considere a escola enquanto um ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento para todos, valorizando a diversidade e as diferenças (SILVA NETO et al, 2018).

Destarte, a Declaração de Salamanca (1994) apelou para que os governos dessem maior prioridade orçamentária em suas ações políticas de forma a organizar seus sistemas educativos, de modo que pudessem incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. A adoção de leis por parte dessas nações que contemplem os princípios da educação inclusiva, “[...] admitindo todas as crianças nas escolas regulares, desde que existam razões para proceder de outro modo” (UNESCO, 1994, p. 1).

Essa citação permite uma interpretação da possibilidade de ofertar o ensino em outros ambientes, desde que existam razões concretas para que estas crianças não estejam nas escolas regulares. Nesse caso, apresenta-se como uma lacuna, visto que o documento defende a educação para todos em um contexto de valorização das diferenças e de modificação dos sistemas educacionais.

Um aspecto a se destacar refere-se à orientação das escolas inclusivas como eficazes em relação ao custo-qualidade de todo o sistema educativo. Do ponto de vista econômico, tratou-se de uma estratégia dos organismos internacionais, mais precisamente do Banco Mundial⁶ (BM), no estabelecimento de orientações que influenciaram significativamente todos os níveis e modalidades de ensino, baseando-se na relação custo-benefício (TONINI; MARTINS; COSTAS, 2012 apud BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

A partir da referida citação entende-se que os esforços e investimentos econômicos de todos os países signatários à Declaração de Salamanca (1994) seriam destinados à criação das escolas inclusivas, sobretudo pelas orientações do BM relacionadas ao custo-benefício, visto que antes dos princípios de educação para todos era necessário verificar a viabilidade financeira de tal movimento.

Todavia, alguns obstáculos fizeram-se presentes durante esse processo. Primeiro, o desafio de promover o acesso a todas as crianças e jovens que estavam fora da escola por conta do abismo econômico e social em que se encontravam grande parte dos países em desenvolvimento nos anos de 1990. Segundo, repensar a atuação da educação especial no campo da educação inclusiva, na medida em que até aquele momento, era concebida como

⁶ O Banco Mundial (BM) é um órgão que é fundado junto com o Fundo Monetário Internacional em 1944, nos Estados Unidos.

um ensino paralelo, destinado às pessoas com deficiência. Terceiro, a necessidade de políticas públicas voltadas à garantia de uma escola inclusiva, uma vez que o modelo de educação vigente caracterizava-se enquanto um espaço homogeneizado e classificatório em que para se obter êxito, os estudantes deveriam se enquadrar e se adaptar aos métodos de aprendizagem de seu respectivo ambiente, portanto, reproduzindo sistematicamente modelos excludentes de ensino.

3.1 O conceito de inclusão educacional: o que dizem os autores

À luz de alguns autores como Mittler (2003), Prieto (2006), Freire (2007), Mantoan (2008), Sasaki (2009) e Silva Neto et al (2018) há o entendimento de que a inclusão educacional é definida da seguinte maneira:

Mittler (2003), entende que a inclusão no contexto educacional contempla um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, garantindo o acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais ofertadas por esses ambientes.

A inclusão escolar nos dizeres de Prieto (2006) reconhece e valoriza a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. As limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles, não podem ser desprezadas na elaboração dos planejamentos de ensino. Logo, há uma ênfase sobre a identificação das potencialidades, a fim de construir alternativas para a autonomia escolar desses sujeitos para que se tornem cidadãos com paridade de direitos.

Nas palavras de Freire (2007), a inclusão visa garantir que todos os alunos alcancem uma educação de qualidade e vivam experiências significativas, sem desconsiderar suas características e diferenças

Sasaki (2009) define que o objetivo da inclusão é não deixar ninguém de fora da escola, visto que a educação inclusiva propõe um modelo de escola que considera a necessidade de todos os estudantes e se estrutura a partir disso.

Para Mantoan (2008, p. 37), “A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares, da formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”.

Conforme Silva Neto et al (2018), a educação inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva em que se amplia a convivência de todos os alunos nas escolas regulares. Entendem a necessidade de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que atendam à diversidade dos estudantes. Além disso,

constitui-se em um paradigma educacional atrelado à concepção de direitos humanos que entendem igualdade e diferença como valores indissociáveis.

À vista disso, Freire (2007) considera que aceitar a diferença implica no reconhecimento em cada estudante, estilos e ritmos de aprendizagem distintos, interesses e motivações, resultando na adequação de estratégias e recursos educativos de forma a promover o seu desenvolvimento global.

A diferença é aqui entendida como uma condição que deve ser valorizada no ambiente de aprendizagem e de convivência educacional, atendendo as peculiaridades e necessidades de cada estudante. A diversidade relaciona-se à pluralidade, composta de características interpretadas como étnicas e culturais. Trata-se de uma livre expressão de suas culturas (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; DA CRUZ, 2011).

Portanto, a utilização indiscriminada da palavra diferença e diversidade têm servido muito mais para o esvaziamento político e social do que significa a diferença e a diversidade, utilizadas como sinônimos e para o apaziguamento das relações sociais. Falar de diversidade quase como o mesmo que falar da diferença produz o esvaziamento da diferença, pois tem por objetivo retirar a diferença da diversidade, ou seja, quando se fala de diferença é para que ela não faça de fato, nenhuma diferença (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; DA CRUZ, 2011, p. 92).

A partir dessas definições é importante destacar que a educação inclusiva contempla não apenas o acesso ao direito de todos à escola, mas sim uma transformação deste contexto de ensino em sua estrutura física, nos programas de formação de professores, nas concepções dos processos avaliativos, dos currículos e dos projetos-pedagógicos, como também, mudanças atitudinais de todos os sujeitos envolvidos, considerando o respeito e o reconhecimento das diferenças e da diversidade como elementos fundantes nesse processo.

Esse é o grande desafio de um novo conceito de educação que considera a heterogeneidade dos indivíduos, que valoriza suas peculiaridades e características, sendo assim, o campo educacional deverá promover condições para que o processo de aprendizado aconteça para todos. A diversidade é outro elemento fundamental, pois abrange as questões culturais de cada sujeito, produto de uma construção histórica de povos/nações e que deve ser respeitada e levada em consideração no processo de desenvolvimento educacional.

3.2 Breve trajetória das políticas educacionais no Brasil e as pessoas com deficiência

As pessoas com deficiência, enquanto sujeitos participativos na sociedade no que se refere à garantia de direitos fundamentais, foram reconhecidas apenas no final do século XX e

XXI. Isso é evidenciado a partir da formulação de diversas políticas de inclusão que serão discutidas adiante.

É importante ressaltar que toda história tem um começo, uma origem, no caso, essa construção redundou em avanços políticos significativos para as pessoas com deficiência. Entretanto, não se pretende realizar uma incursão histórica detalhada voltada a esses aspectos, mas sim uma breve contextualização desse processo no Brasil. Para tanto, buscou-se demonstrar a influência dos movimentos políticos e sociais no século XX no direcionamento de políticas públicas de educação especial e inclusiva que efetivamente permitiram a esse público uma participação na sociedade por meio de vários direitos, em específico, o direito à educação, o processo de escolarização dessas pessoas .

O período colonial caracterizou-se por um número reduzido de instituições de internações direcionadas às pessoas com deficiência. Essas pessoas ficavam confinadas em suas casas, ou em caso de desordem pública, encaminhadas às Santas Casas ou prisões. Todavia, durante o império esse cenário sofreu algumas mudanças, uma vez que o Estado brasileiro tornou-se pioneiro na América Latina no atendimento às pessoas com deficiência, ao criar em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), e em 1856 o Imperial Instituto dos Surdos- Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação. No período da República, foi inaugurado o primeiro espaço destinado apenas às crianças com deficiência – o Pavilhão-Escola Bourneville (JUNIOR; MARTINS, 2010).

Dessa forma, essas instituições operavam como internatos e tinham como função “[...] central inserir seus alunos na sociedade brasileira, ao fornecer-lhes o ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais” (JUNIOR; MARTINS 2010, p.23).

Portanto, no século XIX, a cegueira e a surdez apresentavam-se como deficiências reconhecidas pelo Estado, sendo passíveis de ações que pudessem superar as dificuldades sensoriais, deste modo, a educação e o trabalho configuravam-se como elementos fundamentais para esse processo. A oferta do ensino profissionalizante traduzia-se por intermédio da formação de técnicas agrícolas, já que o Brasil, à época, era um país rural e grande parte dessas pessoas vivia em áreas pobres do campo. A partir dos anos de 1870 os cursos profissionalizantes de encadernação e sapataria são implementados (JUNIOR; MARTINS, 2010).

O processo educacional nesse período estava delineado uma vez que a regulamentação do ensino primário, Lei de outubro de 1827, que perdurou até 1946, previa um ensino

diferenciado, propedêutico, de leitura, escrita e cálculos, além de princípios morais e religiosos católicos. Não havia um direcionamento para a formação para o trabalho, tampouco inexistia a possibilidade de acesso ao ensino primário às pessoas com deficiência (SILVA, 2011).

No início do século XX, com a demanda do processo industrial do país, surge a necessidade de formação de mão de obra que atendesse essa expansão. É importante destacar que nessa época são criadas, pelo então presidente Nilo Peçanha por meio do Decreto 7.566 de 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices em diferentes unidades federativas destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 2020b). Conforme Kunze (2009), esse decreto anunciava claramente que o governo, a partir de um discurso assistencialista, definiria como formação a instrução primária, de cunho intelectual, e a profissional, de caráter técnico, a um determinado grupo na sociedade.

Assim, surgia a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica já com uma concepção bem definida em relação ao tipo de formação e ao público que seria destinado.

O público alvo referido era o considerado desdito da riqueza que, por essa condição, estava “sem horizontes”, à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico obstaculizador do desenvolvimento do país e causador do medo (KUNZE, 2009, p.14-15).

Segundo Silva (2011), com a regulamentação da educação profissional no Brasil há uma evidente exclusão das pessoas com deficiência da formação para o trabalho. O governo, ao estabelecer as escolas de Aprendizes e Artífices, destinou a um público considerado desfavorecido socialmente, porém que não apresentasse “defeitos” que o impossibilitasse para a formação de um ofício. Esse critério de seleção é ratificado pelas regulamentações dos Decretos nº 9.070 de 25 de outubro de 1911 e Decreto nº 13.064 de 12 de junho de 1918. “A condição “não possuir defeito” para ser admitido no curso deveria ser comprovada por certidões e atestados por autoridade competente” (SILVA, 2011, p.29).

Nos anos de 1930, no governo de Getúlio Vargas (1937-1945), com o crescimento industrial, o ensino profissional é expandido por todo o país em todos os ramos e graus. A partir da Constituição de 10 de novembro de 1937 é definido o ensino profissional às classes menos favorecidas, tendo Estados e Municípios a atribuição de assegurar a fundação de institutos profissionais, bem como prover subsídios para instituições não pertencentes à esfera federal, incentivando as instituições privadas (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012). Nesse contexto são criadas entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem

Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) ⁷ em 1946, ambas de caráter privado.

É evidente a despreocupação do Estado com as pessoas com deficiência pelo fato de não prover nesse período o acesso à educação primária e à educação profissional. Deste modo, delega à sociedade civil a “educação” desse público, assim, surgem novas organizações voltadas às pessoas com deficiência a partir de formações diferenciadas e desvinculadas da educação.

Na concepção de Mazzotta (2005), nos anos de 1930 foi criada a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais a qual oferecia a esse público, trabalhos artesanais que se estruturavam por intermédio de oficinas pedagógicas de base terapêutica.

Nos anos de 1950 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), nessa época também foram criados os Centros de Reabilitação Física.

O surgimento da reabilitação física suscitou o modelo médico da deficiência, concepção segundo a qual o problema era atribuído apenas ao indivíduo. Nesse sentido, as dificuldades que tinham origem na deficiência poderiam ser superadas pela intervenção dos especialistas (médicos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais e outros). No modelo médico, o saber está nos profissionais, que são os principais protagonistas do tratamento, cabendo aos pacientes cooperarem com as prescrições que lhes são estabelecidas (JUNIOR; MARTINS, 2010, p. 28).

De acordo com Thoma e Kraemer (2017) os discursos sobre as pessoas com deficiência pautavam-se em uma ordem clínica, portanto, os saberes médicos sobrepujavam os processos educacionais. Esse autores entendem que esse período, compreendido do Império até a metade do século XX, representou a fase de institucionalização das pessoas com deficiência (THOMA; KRAEMER, 2017).

Após os anos de 1960, há o surgimento das escolas especiais definidas por suas ações educacionais especializadas voltadas às pessoas com deficiência. Esses ambientes pretendiam normalizar esses sujeitos por meio de práticas centradas no desenvolvimento de aprendizagens específicas, de comportamentos importantes de vida diária, visando na medida do possível que esse público fosse inserido no convívio social (THOMA; KRAEMER, 2017).

Destacam-se nesse período a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que estabelecia em seu Art. 88 o direito dos excepcionais⁸ à educação,

⁷ Tratava-se da criação de um sistema educacional paralelo ao sistema público caracterizado pela formação profissional por meio da oferta de cursos de aprendizagens de preparação rápida para atender as demandas do setor industrial e do comércio (SILVA, 2011).

⁸ Termo pejorativo destinado às pessoas com deficiência no período em questão.

visto que poderiam se enquadrar no sistema geral de educação, sempre que possível. Essa opção remete à “possibilidade” da oferta desses sistemas educacionais a essas pessoas: no geral ou no especial. Caso os excepcionais se enquadrassem ao sistema de educação especial estariam à margem do sistema geral de educação (MAZZOTTA, 2005).

Esse crescimento, amparado pela legislação, permitiu que instituições especializadas privadas assumissem a escolarização desse público por intermédio das escolas especiais. Desta forma, essas instituições não seguiam as bases curriculares das escolas regulares, posto que se estruturavam em atendimentos assistenciais na forma de oficinas terapêuticas.

O estudo de Mendes (2004) analisou a produção científica de programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia sobre formação “educacional” de pessoas com deficiência. Metade das pesquisas foca no atendimento desse público em instituições especializadas, que tinham como objetivo promover uma “formação” por meio de oficinas desvinculadas das demandas do mercado de trabalho. Esses programas, ditos “profissionalizantes”, apresentavam-se como ocupacionais por meio de atividades manuais.

Nos anos de 1970, com as mudanças no panorama político nacional instituído pelo regime militar, a partir de investimentos econômicos, principalmente na industrialização, o setor educacional sofreu algumas mudanças, visto que o modelo de mercado de trabalho estava atrelado à necessidade de profissionalização e de formação de mão de obra.

Nesse cenário é instituída a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus. Em seu Art. 30, definiu um tratamento especial para os alunos que apresentassem deficiência física ou mental, os que se encontrassem em atraso significativo quanto à idade regular de matrícula e os superdotados em conformidade com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação (CARVALHO, 2002).

Destarte, as políticas neste período atendiam a um modelo de integração que permitia a possibilidade do aluno com deficiência frequentar uma classe regular, quando possível. Para isso, deveria adaptar-se a todos os espaços escolares pensados para a maioria (THOMA; KRAEMER, 2017).

Segundo Prieto (2006), esse modelo voltou-se ao atendimento de pessoas com deficiência com o objetivo de promover com que esse público estivesse o mais próximo possível dos demais alunos. Assim, a integração escolar deveria viabilizar condições aproximadas de normas e padrões da sociedade.

Essa integração só impulsionou o crescimento das escolas especiais, já que para que o aluno pudesse frequentar a escola regular deveria se adaptar às condições desse ambiente,

portanto, haveria a necessidade de mudança do indivíduo e não do espaço escolar ao recebê-lo, o que certamente o manteria em um ensino paralelo à escola regular.

Mesmo assim, em 1972, foi criada uma portaria com o intuito de delinear políticas e ações do governo para a educação dos excepcionais, além de propostas para a estruturação da educação especial do Ministério da Educação (MEC) a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Decreto 72.425 de 3 de julho de 1973 (THOMA; KRAEMER, 2017).

A CENESP estabelecia diretrizes voltadas à iniciação para o trabalho e à formação das pessoas com deficiência por intermédio de oficinas pedagógicas e de oficinas empresas as quais permitiam o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho, habilidades e aptidões. Caso esse desenvolvimento fosse atingido, posteriormente haveria o encaminhamento dessas pessoas para o trabalho (SILVA, 2011).

Entretanto, essa política caracterizava-se como uma continuidade de um processo educativo-assistencial reforçando uma estrutura escolar paralela ao da educação regular e distante da educação profissional. A “profissionalização” das pessoas com deficiência não lhes possibilitava condições na sociedade ao acesso à educação e ao trabalho. Nesse contexto, ainda se encontravam segregadas da sociedade em instituições especializadas, tratadas pejorativamente como excepcionais.

Todas as iniciativas, desde o Império até os anos de 1970, compreenderam um momento histórico em que as pessoas com deficiência não tinham autonomia para decidir o que fazer da sua própria vida. Por conseguinte, o processo de escolarização não garantia uma formação que os constituíssem enquanto sujeitos com direitos sociais, mas apenas o acesso a uma educação de cunho assistencial (JUNIOR; MARTINS, 2010).

Pode-se dizer que a educação especial, até os anos de 1980, foi responsável pela orientação de oficinas pedagógicas de cunho manual, de caráter terapêutico, desvinculadas de orientação curricular presente nas escolas comuns. Tinha como objetivo promover, em tese, uma preparação desses estudantes para sua inserção na sociedade por meio do trabalho. Contudo, o que se viu foi a segregação deste público nesses ambientes os quais não ofertavam a educação formal e tampouco a educação profissional.

3.2.1 Os anos de 1980: O contexto de conquistas políticas

De acordo com Junior e Martins (2010), na década de 1970 surgem as primeiras organizações compostas por pessoas com deficiência, criadas como espaços de convivência

entre seus pares, em que as dificuldades comuns poderiam ser reconhecidas e debatidas. Isso culminou em um processo de ação política em prol de seus direitos humanos.

Essas organizações são fruto de um cenário político de mudanças de âmbito nacional e internacional preponderante para essas transformações: o fim do regime militar e o processo de redemocratização brasileira e a promulgação pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).

É importante destacar que esse movimento teve início em 1976, quando a ONU proclamou durante a 31ª Sessão da Assembleia Geral o tema “Participação Plena”. Deste modo, essa mesma organização já vinha se articulando em prol das pessoas com deficiência a partir da Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Retardo Mental em 1971, e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes em 1975 (JUNIOR; MARTINS, 2010).

Desta forma, o auge dessas discussões ocorreu com a proclamação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), no ano de 1981, que tinha como objetivos:

[...] ajudar no ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover esforços, nacional e internacionalmente, para possibilitar o trabalho compatível e a plena integração à sociedade; encorajar projetos de estudo e pesquisa visando à integração às atividades da vida diária, aos transportes e aos edifícios públicos; educar e informar o público sobre os direitos de participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e política (JUNIOR; MARTINS, 2010, p.42).

Conforme Thoma e Kraemer (2017), a partir do AIPD as pessoas com deficiência se notabilizaram como o centro nas discussões políticas e educacionais em vários países, inclusive no Brasil. O AIPD, sob a proteção da Carta para a Década de Oitenta⁹, da *Rehabilitation Internacional*, estabeleceu que os países participantes deveriam elaborar um Plano Nacional completo a fim de atingir os princípios enunciados no documento, criando condições e programas em todos os setores da sociedade para a participação plena das pessoas com deficiência (SÃO PAULO, 2011). Junior e Martins (2010) complementam que a Carta da década de 1980, assim como fora chamada, apontava ações prioritárias às pessoas com deficiência voltadas à integração e à participação na sociedade, do acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Nesse período de conquistas internacionais, outro documento merece destaque. A Declaração de Sundberg, aprovada em 1981 pela ONU, foi o resultado da Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos

⁹ É uma declaração de consenso sobre medidas para possibilitar à humanidade garantir e incrementar os deveres e os direitos de toda pessoa, tanto aquela que é chamada de deficiente, quanto aquela que não é (SÃO PAULO, 2011, p.16).

Impedidos, que tinha como pressupostos a DUDH/1948, a partir do pleno desenvolvimento de todos os portadores de deficiência. Entre esses direitos está descrito em seu Art. 1º: “Todas as pessoas deficientes poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, formação, cultura e informação” (CARVALHO, 2002, p.36).

Esses acontecimentos promoveram mudanças significativas no cenário brasileiro, principalmente pelo movimento político das pessoas com deficiência ¹⁰ em função do período de redemocratização, que permitiu a ampla participação política da sociedade civil e na reorganização de movimentos sociais e das demandas das classes populares.

Diante disso, foi instalada no país, conforme as prerrogativas estabelecidas na Carta dos Anos 80, a Comissão Nacional do AIPD por meio dos Decretos nº 84.919 e nº 85.123, respectivamente, de 15 de julho e 10 de setembro de 1980, sob a tutela do MEC.

De acordo com Junior e Martins (2010), essa comissão era formada por representantes de vários segmentos: Poder Executivo, entidades não governamentais de reabilitação e educação de pessoas com deficiência, bem como aquelas interessadas na prevenção de acidentes de trabalho, de trânsito e domésticos, porém, as entidades constituídas por pessoas com deficiência não foram convidadas. Entre as propostas elaboradas pela Comissão Nacional do AIPD estavam as metas a serem cumpridas em um curto, médio e longo período, contemplando: a conscientização; a prevenção; a educação; reabilitação; capacitação profissional e acesso ao trabalho; remoção de barreiras arquitetônicas e legislação (BRASIL, 1981).

No tocante da educação, as ações estabeleciam como metas curtas a criação de eventos para discussão e aprimoramento da educação especial. Em médio prazo, a elaboração de programas para esse sistema de ensino, e em longo prazo, políticas voltadas ao serviço de atendimentos voltados à normalização e à integração (BRASIL, 1981).

Nota-se que a participação plena aqui entendida pela elaboração do Plano de Ações da Comissão Nacional do AIPD, no que se refere à educação, buscava melhorar; aprimorar os programas de educação especial como o modelo de escolarização mais adequado para as pessoas com deficiência, muito distante do modelo social defendido pela inclusão.

¹⁰ O movimento das pessoas com deficiência, inicialmente, organizou-se no início da década de 80 quando se agregaram diversos grupos formados por cegos, surdos e pessoas com deficiência física. Esses grupos elegeram como estratégia política a criação de uma única organização com representatividade nacional por intermédio de Coalizão Pró-Federação Nacional de Pessoas Deficientes. Todavia, houve alguns impasses dada as demandas específicas de cada grupo, sendo inviável a criação de uma plataforma de reivindicações. Isso culminou em um novo arranjo político em que se priorizou a criação de federações nacionais por tipo de deficiências (JUNIOR; MARTINS, 2010).

Mesmo com a garantia de direitos fundamentais como o acesso à educação às pessoas com deficiência, havia a presença do modelo de integração escolar que efetivamente possibilitava “desde que possível”, a presença desse público na escola regular. Nesse sentido, houve no Brasil uma reestruturação da educação especial a qual recebeu no ano de 1986 um *status* ainda maior, passando de CENESP para Secretaria de Educação Especial (SESP), a partir do Decreto Federal nº 93.613 de 21 de novembro. Nesse mesmo ano ocorreu a publicação do Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa com Deficiência, em 1º de julho.

3.2.2 O documento Constituinte de 1988: um marco político inclusivo no Brasil

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) é o primeiro documento nacional nesse período que garantiu uma educação como um direito de todos, portanto, inclusivo, evidenciando que a partir daquele momento a educação seria entendida como um direito.

Fundamentalmente, apresenta em seu Art. 206, inciso primeiro: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Com base na Emenda Constitucional de 2009 (EC/2009), no Art. 208, o documento que outrora garantia apenas obrigatoriedade ao ensino fundamental, amplia esse direito educacional ao estabelecer a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2020a, p. 109). Já o Art. 214 refere-se à universalização do atendimento escolar. Estes dois incisos inauguram, na educação brasileira, a opção por um modelo educacional inclusivo” (SILVA; MORAES, 2013, p.355).

Para as autoras, a partir desse momento a educação deixa de ser um privilégio e passa a ser um direito extensivo a todos, sendo o Estado o primeiro responsável e posteriormente a família. Todos têm direito à educação, portanto, é um marco político inclusivista no Brasil.

É importante ressaltar que essa opção da legislação pelo modelo educacional inclusivo, ocorreu antes da elaboração de importantes documentos internacionais ocorridos em Jomtien (1990) e Salamanca (1994).

Trata-se de uma possibilidade de modificação da sociedade brasileira ao estabelecer os princípios de uma sociedade inclusiva em função da necessidade de seu povo daquela época, tão sofrido, de exclusão social, de limitações na condição de expressão e locomoção, frutos de um governo ditatorial (SILVA; MORAES, 2013). Assim, “inicia-se uma nova etapa de vida para os cidadãos brasileiros: a do direito” (SILVA; MORAES, 2013, p.350). Entretanto, a

realidade demonstra que a educação escolar de qualidade ainda é uma meta distante, sobretudo aos setores mais vulneráveis da sociedade.

Indubitavelmente, o documento estabelece alguns pontos para análise, assim, observa-se que o Art. 205 estabelece a educação direcionada ao “[...] pleno exercício da cidadania e o preparo para o trabalho”. Silva e Moraes (2013) estabelecem um questionamento acerca desse artigo, pois entendem que em um país com tamanha desigualdade social isso acarretará o aumento das diferenças em relação à qualidade dos serviços educacionais ofertados aos cidadãos, principalmente aos mais pobres, com possibilidades de escolarização voltadas apenas ao preparo para o exercício do trabalho em detrimento de uma formação mais ampla, cidadã. Sem embargo, apresentam um direcionamento de uma educação voltada ao mercado de trabalho.

Nas entrelinhas, isso mantém uma lacuna para a manutenção histórica da dicotomia educacional e a definição dos papéis na sociedade: uma formação para aqueles que pensam e outra para aqueles que executam (formação intelectual x formação prática¹¹). O saber intelectual para aqueles que têm maiores oportunidades e condições econômicas e o saber prático para as pessoas com mínimas possibilidades de ascensão social. Para Silva e Moraes (2013), isso está posto como modelo de estratificação social e a educação é o instrumento desse processo para a manutenção dessa divisão de classes.

Ao longo desses 32 anos de existência (1988-2020) a CF/88 sofreu várias alterações por meio da implementação de aproximadamente 106 emendas¹² que culminam com diferentes contextos de influências e de interesses econômicos. Todavia, possibilitou avanços como o direito à educação para todos, embora ainda exista um longo caminho para que essas oportunidades cheguem efetivamente a todas as classes sociais, objetivando com prioridade a formação para a cidadania. Contudo, destaca-se sua abrangência ao garantir direitos a todos os indivíduos da sociedade a partir de vários aspectos: culturais, etnia, gênero, classes sociais; inclusive aos grupos minoritários.

¹¹No Brasil, o dualismo das classes sociais, do acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravidão e de discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2005, p. 4).

¹²O documento analisado contempla as emendas constitucionais referentes aos anos de 1992 a 2019.

Para Junior e Martins (2010) o período de debates da constituinte permitiu uma notável participação das pessoas com deficiência, e assim o estabelecimento de direitos em várias áreas da existência humana como: educação, saúde, transporte e espaços arquitetônicos. Ainda:

O movimento das pessoas com deficiência articulou-se de forma efetiva em torno do objetivo de incorporar suas demandas no texto constitucional. O principal êxito dessa luta foi o fato de o movimento ter conseguido superar a lógica da segregação presente na proposta do capítulo “Tutelas Especiais” e incorporar, mais do que direitos ao longo de todo o texto constitucional, ao menos pelo viés legal, o princípio da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade (JUNIOR; MARTINS, 2010, p.70).

De fato, a CF/88 culminou, a partir da luta desse grupo que durante muitas décadas esteve à margem da sociedade, na construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência, passando de um modelo assistencialista para um modelo social.

Nesse sentido, no Art. 208, inciso terceiro, o documento constituinte estabelece: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2020a, p.109). Logo, está alicerçado aos movimentos internacionais, ao ampliar o universo dos direitos das pessoas com deficiência, além de estabelecer um compromisso de uma educação inclusiva para todos (LOPES; FABRIS, 2016).

Mesmo o documento constituinte sinalizando o AEE na rede regular de ensino, como uma possibilidade de modificação da educação especial, o contexto educacional brasileiro permanecia na linha de políticas de integração, o que redundou na expansão das escolas especiais e de classes especiais em instituições especializadas.

Isso é evidenciado no ano de 1989 em que foi instituída a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)¹³, já em 1992, outras mudanças

¹³ A CORDE tinha como metas elaborar os planos e programas governamentais voltados à integração social da pessoa com deficiência. A efetivação da atuação da CORDE ocorreu apenas em 1989, com a Lei nº 7.853 - Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência - que tratava sobre a integração social desse público tendo o Poder Público como responsável pela garantia de direitos básicos destinados a essa população, definindo aspectos pontuais dos direitos à educação, saúde, trabalho, lazer e à previdência social (JUNIOR; MARTINS, 2010). Posteriormente, em 1999, no governo FHC, essa Lei é regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, possibilitando novas ações da CORDE em relação à formação de profissionais que atuavam diretamente com as pessoas com deficiência, como os professores, investimentos em pesquisa, desenvolvimento tecnológico e acessibilidade. Possibilitou a definição de serviços de reabilitação integral de formação e qualificação para o trabalho, escolarização no sistema regular/comum de ensino ou em instituições especializadas (PADILHA, 2017). No segundo mandato do governo Lula (2007-2010), a CORDE foi transformada em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência vinculada à Secretaria de Direitos Humanos, um importante avanço na estrutura institucional no que se refere à ampliação da participação social na defesa dos direitos desse público (PADILHA, 2015).

foram direcionadas, como a recriação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) que passou a ser estruturada no MEC o qual, por sua vez, acentuou ações e programas nessa área.

3.3 As políticas de educação especial e o direito à educação a partir dos anos de 1990

A partir da elaboração da Declaração de Salamanca em 1994, sob a orientação de organismos internacionais, os países signatários deveriam investir e ofertar a educação básica de qualidade para todos na rede regular de ensino. Isso resultou na reorientação das políticas nacionais de vários países da América Latina, inclusive o Brasil.

3.3.1 As políticas de educação especial no governo FHC: manutenção do modelo integracionista

Do ponto de vista político, essas orientações internacionais foram seguidas à risca nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período entre 1995 e 2002, em que foram produzidos vários documentos legais com o intuito de orientar e regular a inclusão escolar. Essas políticas sociais apoiavam-se em uma ampla reforma educacional em torno da universalização do acesso à educação básica defendendo prioritariamente o respeito à diversidade e à diferença (THOMA; KRAEMER, 2017).

Em seu primeiro mandato (1995-1999), FHC tinha como proposta o documento intitulado: “Mãos à obra Brasil¹⁴”, que apontava para a necessidade de um modelo de intervenção estatal atrelado às demandas do mundo globalizado em prol do crescimento da economia e do combate às desigualdades sociais em vários segmentos: saúde, educação, trabalho entre outros. Essas propostas culminariam no projeto de reformas do Estado direcionadas às privatizações, financiamentos aos organismos internacionais, além da iniciativa privada, basicamente, uma parceria entre Estado e sociedade. Nesse contexto, à educação seria incumbido o papel de adequação da formação das pessoas ao processo de modernização da economia (PADILHA, 2017).

No que se refere às políticas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência, o primeiro ano do governo FHC, em 1995, manteve as políticas sociais do país como um direito à escolarização dessas pessoas, nesse sentido, buscava ações convergentes para a garantia da escola para todos (RECH, 2010).

¹⁴ Ver em: CARDOSO, F.H. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Brasília, DF: SDE, 1994.

Todavia, nas palavras de Padilha (2017), nesse período, o governo centrou-se na criação de várias ações e programas ¹⁵ para esse público, mas não considerou como prioritária as propostas voltadas à educação especial.

A educação especial estava longe de ser considerada como prioridade no programa de governo do primeiro mandato de FHC. Havia neste documento algumas intenções para o desenvolvimento de programas destinados às pessoas com deficiência como a concessão de benefício de um salário mínimo, além do investimento em acessibilidade, medidas que não estavam ligadas a transformações no sistema educacional, visto que não assegurava o acesso e a permanência desse grupo em instituições de ensino (PADILHA, 2017, p.164).

Mesmo assim, a autor supracitado ressalta que importantes documentos foram elaborados, alguns de destaque como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN/96), a qual dedicou um capítulo para tratar da educação especial enquanto modalidade de ensino, visto que anteriormente tratava-se de um sistema de ensino paralelo ao sistema de ensino regular/comum.

A LDBEN/96 estabelece em seu texto sobre a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino para os estudantes com deficiência, quando necessário, para atender as peculiaridades deste público em classes, escolas e ou serviços especializados sempre que não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular. Ainda, garante a terminalidade específica aos alunos com deficiência no ensino fundamental (BRASIL, 2019).

Ao utilizar em seu texto duas palavras chamam a atenção: “preferencialmente” e “integração”. Por mais que se considere o avanço desta lei, há a manutenção de um modelo integracionista, visto que permite a realização do ensino segregado em escolas e classes especiais. No tocante da terminalidade específica, talvez um equívoco da lei estivesse voltado à garantia apenas aos estudantes do ensino fundamental, uma vez que a modalidade de educação especial perpassa por todos os níveis de ensino: da educação infantil ao ensino superior.

Para Rech (2010), as políticas públicas para a educação especial abriam, naquele período, a ideia de “educação para todos” como meta para educação inclusiva, porém mantinham a escola especial apenas para os alunos que não apresentassem condições de serem integrados na escola regular.

¹⁵ Importante iniciativa do campo legal foi a regulamentação do Benefício de Prestação Continuada à Pessoa com Deficiência (BPC), Decreto nº 1.744 de 08 de dezembro de 1995, por meio da transferência de renda para esse grupo de pessoas em função do latente cenário de exclusão social (PADILHA, 2017).

Nesse sentido, foi uma escolha do próprio governo, independentemente da orientação da política educacional a ser implementada, a educação especial poderia ser ofertada em classes especiais na escola comum ou por instituições particulares, mantendo a função histórica de transferência de responsabilidades pelo Estado. Portanto, optou-se pela permanência de um modelo de integração escolar, o que enfraqueceu o movimento social pró-inclusão (PADILHA, 2017).

Dessa maneira, por uma questão interpretativa, a LBDEN/96 possibilitou a substituição do ensino regular pelo especial contrariando os preceitos constitucionais que garantem a obrigatoriedade do ensino público a todos os cidadãos em idade escolar na escola regular/comum, assim sendo, nenhuma legislação ordinária poderia divergir do que está posto na CF/88 (NASCIMENTO; OMODEI, 2019).

No segundo mandato do governo FHC (1999-2002), com a efetivação da política de educação para todos, por conta da ampliação das políticas sociais e econômicas, caminhava-se para uma perspectiva de transição da integração escolar para o processo de educação inclusiva (THOMA; KRAEMER, 2017).

De fato, nesse período houve um cuidado maior com a educação especial em relação à ampliação da integração de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas regulares. À vista disso, destaca-se a Lei nº 10.098 de 10 de dezembro de 2000 sobre acessibilidade, a formulação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 010.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE/2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial em 2001.

A Lei nº 10.098 de 10 de dezembro de 2000 estabelecia normas de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, considerando a eliminação de barreiras e de obstáculos urbanísticas, arquitetônicas e nos transportes (BRASIL, 2000). Essa lei trouxe importantes contribuições para o planejamento urbano, envolvendo adequações do transporte coletivo, sistemas de comunicação, entretanto, não se efetivou como esperado, visto que apenas em 2004 seria regulamentada (Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro) no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PADILHA, 2017).

O PNE/2001 foi uma das ações mais importantes no segundo mandato do governo de FHC apresentando-se como um documento que estabeleceria, durante um período de dez anos, as diretrizes a serem seguidas pelo Estado no setor educacional. Assim, dedicou um capítulo para tratar da educação especial.

A elaboração do PNE/2001 teve como concepção eixos norteadores atrelados às recomendações internacionais (UNESCO, em Jomtien, 1990) de educação para todos. Deste modo, apresentou como um de seus objetivos a redução das desigualdades sociais no que

concerne ao acesso, à permanência e ao sucesso dos estudantes na educação pública. Reafirmava a educação enquanto um direito comum a todas as pessoas as quais deveriam recebê-la, sempre que possível, junto de seus pares nas escolas regulares (BRASIL, 2001b).

Entretanto, as metas 22 e 27 do PNE/2001, referentes à educação especial, concediam a permanência do financiamento e apoio técnico às instituições privadas sem fins lucrativos de atuação no segmento do ensino especial, estabelecendo recursos para a manutenção desses serviços por um prazo de dez anos, além da garantia de parcerias com a saúde, assistência social e previdência (BRASIL, 2001b).

Apesar da proposição de articulação do trabalho entre várias áreas, percebe-se uma continuidade da transferência da responsabilidade do Estado para a iniciativa privada no que tange à escolarização das pessoas com deficiência em instituições especializadas. O plano caminhava na contramão de uma concepção inclusiva, pautada em uma escola integradora, destinada àqueles capazes de se adaptarem na educação comum (PADILHA, 2017).

Ainda em 2001, o governo instituiu o Decreto nº 3.956 de 8 de outubro que promulga a Convenção de Guatemala, estabelecendo aos Estados Partes:

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos e humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano; (BRASIL, 2001a, p. 2).

Em seu Art. 2º, a Convenção tem como objetivo, além de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação, possibilitar a plena integração dessas pessoas na sociedade. Além disso, o Art. 3º prevê por parte dos governos medidas para o acesso a vários segmentos como: saúde, educação, transporte, habitação, lazer e também medidas de acessibilidade arquitetônicas, de transporte e comunicação (BRASIL, 2001a).

Os direitos fundamentais são novamente postos em evidência, em decorrência de novas mobilizações internacionais, conduzidas pela ONU, principalmente pela fortificação dos movimentos pró-inclusão. Diante disso, o MEC, já no final do governo FHC, lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, ainda em 2001, por intermédio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro (PADILHA, 2017).

As diretrizes propunham em seu Art. 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais

especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001d).

Esse documento voltava-se para reestruturação do sistema educacional, com o foco no ensino regular na busca por uma escola inclusiva. Dentre as mudanças destacam-se alterações no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. Além disso, a capacitação de professores a fim de oferecer uma educação de qualidade para todos, inclusive para os estudantes que apresentam necessidades especiais (PACCINI, 2012).

Assim sendo, previa o atendimento desses alunos em salas de recursos por profissionais especializados em educação especial. Embora definisse avanços sobre a escolarização desse público, suas ações englobavam apenas a educação básica, não contemplavam o ensino superior. O Art. 3º define a atuação da educação especial como modalidade na escola comum.

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001d, p.1, grifo do autor).

É possível compreender que o artigo supracitado, ao mesmo tempo em que avançou em suas ações ao definir a educação especial enquanto uma proposta pedagógica complementar e suplementar, que pressupunha um trabalho em parceria com a escola regular/comum, retrocedeu ao abrir novamente precedentes para a substituição desta última, a qual é garantida pela CF/88 como um direito de todos.

O Art. 7º retoma uma perspectiva de uma educação inclusiva ao estabelecer: “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, [...]” (BRASIL, 2001d, p. 2). Todavia, o Art. 9º o contradiz, ao tratar da permissão para que as escolas criem, extraordinariamente, as classes especiais. Percebe-se que a substituição da palavra “preferencialmente”, citada em documentos importantes como a LBDEN/96, por “extraordinariamente” no texto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – 2001, ocorreu por meio de uma tentativa de suavização dos termos, entretanto, os princípios de integração permaneceram no documento.

Os princípios estabelecidos nessas diretrizes reforçavam o modelo de integração semelhante às políticas implementadas no primeiro mandato de FHC, apesar de poucos avanços¹⁶ realizados, principalmente em favor da educação inclusiva (PADILHA, 2017).

3.3.2 As políticas educacionais para as pessoas com deficiência no governo Lula: perspectivas inclusivistas

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) apresentava como proposta o rompimento de uma lógica do recurso à racionalidade técnica como meio orientador das políticas sociais e de recuperação do papel do Estado Federativo (OLIVEIRA, 2009). Sendo assim, um dos principais compromissos assumidos foi o estabelecimento de um sistema educacional articulado, integrado e gerido em colaboração entre União, Estados e Municípios.

No que se refere à gestão das políticas de educação, foi prometido um novo regime de colaboração a fim de alinhar a atuação dos entes federados sem prejudicar a autonomia, em que compartilhassem competências políticas, técnicas e financeiras, por meio do aprimoramento da participação social e da qualificação das ferramentas de gestão local, visando à melhoria dos indicadores educacionais (PACCINI, 2012).

Oliveira (2009) aponta que as políticas educacionais instituídas pelo governo Lula apresentaram algumas rupturas, principalmente no que se refere à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidas pela CF/88.

A respeito da escolarização das pessoas com deficiência, foram elaborados importantes documentos que promoveram conquistas no âmbito educacional. Fundamentalmente, tornava-se necessária a reestruturação de políticas públicas que rompessem com a lógica de um modelo de integração, que além de possibilitarem a manutenção desses estudantes em escolas especiais e em classes especiais, promoviam o repasse financeiro às instituições privadas especializadas conveniadas com o Estado, delegando, de certo modo, suas responsabilidades ao setor privado, distanciando-se cada vez mais dos princípios inclusivistas.

¹⁶ Um avanço que merece destaque foi a elaboração da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (Regulamentada em 2005, pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esse documento trata do reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas do Brasil, além disso, as instituições públicas e empresas de serviços públicos devem garantir o tratamento adequado às pessoas com deficiência auditiva de acordo com as normas estabelecidas. Os sistemas educacionais (federal, estadual e municipal) devem garantir sua inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, e de Magistério, de nível médio e superior. Ressalta que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

Já no primeiro mandato do governo Lula (2003-2007), percebe-se um direcionamento das políticas de educação especial rumo a uma concepção inclusiva. Em 2003, iniciou-se o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o qual estabelecia em suas diretrizes a formação de gestores e educadores para a oferta do AEE e a garantia de acessibilidade por meio de uma ação multiplicadora da política de educação inclusiva nos municípios brasileiros (BRASIL, 2005a).

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, contava com o apoio financeiro do PNUD que visava promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo, e, portanto, vinha assessorando o Brasil na implementação de políticas para a educação, conduzido com o apoio técnico do MEC/SEESP. Por conseguinte, desenvolveu-se em parceria com 169 municípios polos a promoção de cursos de formação continuada para gestores e educadores dos municípios de abrangência, na modalidade presencial, formando 133.167 professores e gestores no período de 2004 a 2010 (PACCINI, 2012).

Em conformidade com Caiado e Laplane (2009) e Paccini (2012), apesar de uma abrangência significativa no aspecto quantitativo, ocorreram problemas com o programa supramencionado, como a insuficiência de recursos financeiros e divergências de que essa política não atendia as reais necessidades dos sujeitos envolvidos no que tange à implementação de um efetivo sistema educacional inclusivo.

No ano de 2004 é elaborado o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), instituído pela Lei nº 10.845 de 4 março. Este documento em seu Art. 1º estabelece: “garantia da universalização do atendimento educacional especializado de estudantes portadores de deficiência cuja situação não permita sua a integração em classes comuns de ensino regular”. O Art. 2º mantém o financiamento às entidades privadas sem fins lucrativos que prestam serviços gratuitos na modalidade da Educação Especial, com o repasse equivalente ao número de alunos portadores de deficiência atendidos (BRASIL, 2004c).

Padilha (2015) entende a oferta do AEE pelo PAED como um serviço educacional segregado, visto que a inclusão do aluno na escola regular/comum dependeria de seu nível de capacidade. Além disso, salienta a histórica lógica de transferência de recursos estatais para a iniciativa privada, bem como a cessão de profissionais e professores da rede pública, de material didático e de transporte escolar para essas instituições, de acordo com o Art. 3º da Lei supracitada.

Ainda no ano de 2004, é criado o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro o qual regulamentou a Lei nº 10.098 de dezembro de 2000 sobre a acessibilidade às pessoas

portadoras de deficiência e mobilidade reduzida. Destaca-se nesse decreto, na seção III, a ampliação das regras de acessibilidade, de acordo com Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), para estados, municípios e distrito federal em relação ao planejamento urbano; na habitação, a partir da elaboração de projetos arquitetônicos livres de barreiras físicas, buscando o cumprimento de um desenho universal (concepção de espaços, artefatos e produtos que atendam as necessidades desse público); a extensão do acesso à informação e à comunicação, incluindo os serviços de internet e rede móvel. Além disso, a inserção em seu Capítulo VIII, do Programa Nacional de Acessibilidade, sob a coordenação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, representada pela CORDE. Entre outras atribuições, esse programa faria o acompanhamento e o aperfeiçoamento das legislações, bem como as campanhas educativas sobre acessibilidade (BRASIL, 2004b).

Conforme Padilha (2015), o Programa Nacional de Acessibilidade culminou na amplificação da participação social na defesa das pessoas com deficiência, inclusive como parte integrante da agenda governamental. Neste período foram implantados conselhos municipais e estaduais de direitos relacionados a esse público, além da realização de conferências e do encontro Ibero-Americano das Pessoas com Deficiência, em 2004¹⁷.

Na sequência, em 2005, é criado o Programa de Acessibilidade à Educação Superior (Programa Incluir) voltado à educação das pessoas com deficiência neste nível de ensino. Seu objetivo voltava-se para promoção da inclusão desses estudantes, bem como a garantia de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior. Ademais, incentivava a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, eliminando diferentes tipos de barreiras (comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação) (BRASIL, 2013b).

De acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir de 2013, entre os anos de 2005 e 2010¹⁸ foram promovidas ações de acessibilidade como: adequações arquitetônicas e estruturais, aquisição de mobiliários acessíveis e recursos de tecnologia assistiva (TA), adequação de banheiros, construção de rampas, instalação de corrimãos e de sinalização tátil e

¹⁷ O ano 2004 foi declarado Ano Ibero-americano das Pessoas com Deficiência pelos países participantes da XIII Cúpula Ibero-americana, realizada na Cidade de Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia, nos dias 14 e 15 de novembro de 2003. Esta foi uma das reivindicações dos países participantes da Cúpula, durante a VII Conferência da Rede Ibero-americana de Cooperação Técnica. O Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, foi signatário do acordo firmado naquela oportunidade, tornando o Brasil um dos países responsáveis pela divulgação e implementação de ações que promovam a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência tanto no âmbito do Governo Federal, como nos Estados e Municípios (JUNIOR; MARTINS, 2010, p.85-86).

¹⁸ A partir de 2012, o MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) inicia um aporte de investimentos nas Instituições Federais de ensino Superior por meio dos Núcleos de Acessibilidade englobando a execução de vários projetos a partir dos seguintes eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e formação; programas de extensão e programas de pesquisa (BRASIL, 2013b).

visual, investimento na formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e uso de recursos de TA e da Libras (BRASIL, 2013b).

Ainda nesse período é publicado o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras. Este documento insere essa língua como disciplina curricular optativa em cursos de educação superior e educação profissional (exceto nos cursos de formação de professores), além disso, trata da formação do professor e do Instrutor de Libras. Outro ponto de destaque refere-se ao acesso das pessoas surdas à educação, que passaria a ser garantido desde a educação infantil à educação superior, bem como o acesso à informação; adaptação dos processos seletivos e nos conteúdos curriculares (BRASIL, 2005a).

Ressalta-se também a oferta obrigatória do ensino de Libras e da Língua Portuguesa, já na primeira etapa de escolarização (educação infantil), para os alunos surdos; a presença de um tradutor ou intérprete de sinais em todos os níveis de ensino; a garantia do AEE aos alunos surdos e com deficiência auditiva por parte das instituições privadas e públicas (município, estados e distrito federal) de ensino (BRASIL, 2005a).

Nesse contexto, as políticas inclusivas nacionais se fortaleceram com as mobilizações internacionais que, em 2007, promoveram a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CNUDPD/2007-instituída pelo Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009¹⁹). Essa Convenção reiterou aos Estados Partes o direito sem discriminação com base na igualdade de oportunidades; a não exclusão das pessoas com deficiência dos sistemas educacionais; o direito à acessibilidade; o acesso inclusivo ao ensino fundamental de qualidade e gratuito e o ensino médio em igualdade de condições (BRASIL, 2014b).

Pode-se dizer que a CNUDPD/2007 respaldou as políticas pró-inclusão no Brasil, dentre as contribuições, o conceito de deficiência merece destaque. Em seu preâmbulo, item f, a Convenção reconhece que a deficiência é um conceito em evolução, resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras de atitudes e do ambiente que impossibilitam a participação em oportunidades de igualdade dessas pessoas com seus pares na sociedade. Uma dessas possibilidades diz respeito à garantia de acessibilidade (BRASIL, 2014b).

O novo entendimento do conceito de deficiência permite o abandono de terminologias que ao longo de décadas focaram a limitação física, fisiológica e ou sensorial dessas pessoas, e não o contexto que as englobavam, como fatores preponderantes, impossibilitando-as de participarem ativamente na sociedade. Para Junior e Martins (2010), a expressão pessoa com

¹⁹ 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.

deficiência passou a ser adotada para designar um grupo social por se tratar de um ser humano, e, portanto, essa definição possibilitou a diminuição da mácula conceitual histórica causada pela deficiência.

Assim sendo, não mais haveria espaço para a oferta de serviços educacionais segregados como a Educação Especial historicamente se constituía, cabendo aos países o desafio de reformular seus sistemas educacionais dentro de uma concepção inclusiva, o que implicou em compreender a pessoa com deficiência como portadora de direitos, cuja participação em todas as instâncias da vida em sociedade deveria ser efetivada, tal qual já sinalizara o governo brasileiro durante o primeiro quadriênio de mandato do presidente Lula (PADILHA, 2015, p. 167-168).

Por consequência, os princípios dos direitos humanos, alicerce para a reformulação das políticas inclusivas, permitiram que as pessoas com deficiência estivessem inseridas na escola regular/comum, uma vez que a educação especial não mais se constituiria como uma modalidade substitutiva, privando muitas vezes essas pessoas do direito de igualdade de oportunidades no campo educacional.

Conforme Junior e Martins (2010), houve no Brasil um movimento impulsionado pela CNUDPD/2007 que permitiu uma interação democrática entre Estado e sociedade civil com a realização de duas Conferências Nacionais dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006 e 2008, possibilitando maior participação da sociedade na discussão sobre os rumos que o país seguiria nessa área. Nesse período, Padilha (2015) ressalta o início dos encaminhamentos do projeto do Estatuto da Pessoa com Deficiência, somente sancionado em 2015, pela Lei nº 13.146 de 6 de julho, que será apresentada mais adiante, durante o período do governo de Dilma Rousseff).

O segundo mandato do governo Lula (2007-2010) possibilitou um grande avanço para a inclusão educacional das pessoas com deficiência. Do ponto de vista financeiro²⁰, destinou um grande aporte de recursos que seriam subsidiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)²¹ para a implementação na política de educação inclusiva, como a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) destinadas à oferta de AEE e na formação de professores. Junior e Martins (2010) destacam

²⁰ O Benefício de Prestação Continuada (BPC), criado no governo de FHC e reestruturado no governo Lula para BPC na Escola, permitiu a identificação de crianças e adolescentes que estavam fora desse ambiente e o recebimento de um benefício para que fossem incluídos no sistema educacional.

²¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) contempla recursos para a educação básica desde o ano de 2007. Assim, substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) implementado no governo FHC entre 1997 a 2006.

que tais investimentos na educação inclusiva elevaram-se de 60 milhões em 2002, para mais de 300 milhões em 2010.

Essas ações subsidiaram grandes transformações na escolarização das pessoas com deficiência a partir do ano de 2008. Dentre essas mudanças, destacam-se a elaboração de alguns importantes documentos: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) e o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.

Em janeiro de 2008 a PNEEPEI/2008 é publicada enquanto um documento orientador, que reforça as diretrizes da Convenção das Nações Unidas sobre as Pessoas com Deficiência e da CF/88. Nesse sentido, reafirma o compromisso do governo na efetivação da escola inclusiva como direito de todos os estudantes pertencerem a uma mesma escola, aprendendo juntos, sem nenhum tipo de discriminação. Desta maneira estabelece como objetivos:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008c, p.10).

Desse modo, a PNEEPEI/2008 reitera a educação especial como uma modalidade de ensino em todos os níveis etapas e modalidades, porém avança ao ofertar o AEE como um serviço complementar/suplementar, não substitutivo, atrelado à proposta pedagógica da escola, a partir do desenvolvimento de atividades diferenciadas no ensino regular. Portanto, o AEE: “[...] tem com função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008c, p.11).

A PNEEPEI/2008 ainda ressalta a organização dos sistemas de ensino em relação ao acesso aos ambientes e recursos pedagógicos e à comunicação, importantes para o processo de aprendizagem e de valorização das diferenças. Além disso, sobreleva a superação das barreiras arquitetônicas, urbanísticas, de comunicação e informação, reafirmando os pressupostos estabelecidos pela CNUDDP/2007.

Sasaki (2009) clarifica os conceitos de acessibilidade e de barreiras. Define barreiras como condições que impedem que grupos de pessoas consigam interagir com o meio que os rodeiam. Padilha (2015) entende que na prática educacional essas barreiras englobam desde ações voltadas aos processos seletivos até o desenvolvimento de atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Sobre a acessibilidade, Sasaki (2009) delinea como uma possibilidade de transposição dessas barreiras existentes na sociedade, garantindo a participação de todos. Desta maneira, categoriza a acessibilidade em seis dimensões: Arquitetônicas (físicas); Instrumentais (nos utensílios, ferramentas e instrumentos de Tecnologia Assistiva); Comunicacionais (comunicação interpessoal, escrita e virtual); Metodológicas (em métodos e técnicas); Programáticas (embutidas em políticas, normas, regulamentos) e Atitudinais (estigmas, estereótipos, discriminações). Essas categorias são imprescindíveis para que os princípios da inclusão aconteçam efetivamente no contexto educacional.

A PNEEPEI/2008 estabelecia a elaboração de diretrizes a serem seguidas, portanto, fazia-se necessária a legalização desse processo. Dessa forma, foi aprovado um documento importantíssimo: o Decreto Presidencial de nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 que dispunha sobre o AEE, cujo objetivo principal estava definido no Art 1º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 1)

Esse apoio financeiro é tratado no Art. 9º, sobre a disponibilização dos recursos do FUNDEB no duplo cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem o AEE (BRASIL, 2008a). Sendo assim, o decreto definia o investimento exclusivamente na educação pública para o desenvolvimento do AEE como um serviço prestado de maneira complementar, permitindo que fossem garantidos os direitos de escolarização desses estudantes no ensino regular/comum. Logo, naquele momento, havia uma ruptura do atendimento especializado substitutivo prestado por instituições de educação especial da iniciativa privada. “Desse modo, só receberiam recursos do Fundo os entes federados que assegurassem a matrícula dos alunos no ensino comum e no AEE” (PADILHA, 2015, p. 170).

Para Padilha (2015) e Nascimento e Omodei (2019) os princípios da inclusão ganhavam força, tinham como propósito a substituição do modelo de integração presente na sociedade brasileira desde o ano de 1970, portanto:

[...] não faria mais sentido a existência de instituições especializadas, escolas e classes especiais substituindo a escola comum. Tampouco deveriam subsistir práticas pedagógicas segregacionistas, homogeneizantes, discriminatórias, preconceituosas e excludentes. O aluno deveria construir sua autonomia, praticar seus direitos e ser respeitado em sua diferença (PADILHA, 2015, p. 169).

Em 2009 é publicada a Resolução nº4 de 2 de outubro que Institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esse documento normatiza a realização do AEE, prioritariamente, e não obrigatoriamente em SRM, além disso, permite que instituições confessionais, comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos realizem o AEE no turno inverso ao da escolarização do ensino regular (BRASIL, 2009b).

Diante das políticas apresentadas no governo Lula pode-se afirmar que houve um movimento em defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência, entre eles, o direito à educação, não mais de forma segregada, mas sim efetivamente garantida na escola regular/comum. A acessibilidade também entrou como pauta ao assegurar condições para o acesso desse público aos espaços físicos das edificações escolares, a recursos de tecnologias assistivas (TAs) e principalmente das questões atitudinais (ações contra o preconceito e discriminação).

3.3.3 As políticas educacionais para as pessoas com deficiência no governo Dilma Rousseff: avanços e contradições

O governo Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade às políticas de Educação Especial implementadas no governo Lula como a concretização da expansão das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a formação dos professores do AEE. Além disto, criou a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em substituição à SEESP, pelo Decreto 7.480 de 16 de maio de 2011. Neste período, publicou vários documentos como o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que trata da Educação Especial e do AEE, o Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011 que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, a Lei

13.005 de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 de 6 de junho de 2015.

No primeiro ano do governo Dilma foi publicado o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que revogou o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, sobre o AEE. Este último consolidou-se como um importante documento que legalizou a PNEEPEI/2008 e definiu o financiamento do FUNDEB para a matrícula dos alunos com deficiência, tanto na sala comum quanto no AEE na rede pública de educação.

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 em seu Art.1º, inciso I estabelece: “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” reforçando as políticas de direitos humanos voltada à educação, porém, apresenta um contraponto ao retomar em seu texto o modelo de integração escolar ao tratar, ainda no respectivo artigo:

[...] VII- oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011a, p.1)

Nesse sentido, Padilha (2015, p.170) destaca que:

[...] mesmo avançando na concepção inclusiva, a legislação manteve a disposição a financiar as instituições especializadas privadas conveniadas com os estados e municípios, o que prejudica até hoje a implantação do atendimento pelo Poder Público.

Nascimento e Omodei (2019) entendem que o decreto supramencionado retoma a questão da classe especial e a possibilidade de serviços substitutivos. Destacam que isso decorreu de uma forte pressão por parte das instituições especializadas de educação especial sob a alegação do não recebimento de recursos a partir das novas políticas desse segmento.

Ademais, o Plano Viver sem Limite é instituído na mesma data que o documento citado anteriormente, pelo Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011, criando o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Esse Plano consistia na articulação de políticas, programas e ações voltados à plena igualdade de condições e participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, englobando os seguintes eixos de atuação: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade (BRASIL, 2011b).

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014), promulgado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, substituiu o PNE de 2001 – Lei nº 10.172 de 9 de janeiro. De acordo com

Nascimento e Omodei (2019) esse plano foi um importante passo dado pelo governo Dilma dada sua aprovação sem qualquer veto. Desse modo, estabelece 20 metas as quais terão um prazo de 10 anos para seu cumprimento. Contempla em suas diretrizes a universalização do atendimento escolar e superação das desigualdades educacionais voltadas à promoção da cidadania e à erradicação de todas as formas de discriminação. Entre as suas metas, destaca-se a de número quatro: “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014a, p.01).

Aos estabelecer a meta supramencionada o PNE /2014 defende os princípios de uma educação inclusiva que garante tanto a oferta desse público na educação regular quanto na oferta de serviços complementares pela educação especial, por intermédio do AEE nesse mesmo ambiente, no contraturno escolar. Vale ressaltar que PNE /2001 apresentava metas contrárias ao atual Plano, visto que estabelecia como princípios a política de integração, que permitia a substituição da educação regular pela educação especial, ofertada principalmente por instituições especializadas de cunho privado, transferindo as responsabilidades do Estado com a educação desse público.

No ano de 2015 é elaborada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 de 6 julho (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (LBI/2015), tendo como referência a CNUDPD/2007, uma vez que as tratativas desse documento encontraram-se em tramitação durante 15 anos, desde o ano de 2000.

À época, foi identificada a necessidade do aprimoramento da legislação na busca pelos direitos fundamentais instituídos pela CF/88. Dessa maneira, surgia a primeira proposição governamental de um documento para esse público, intitulada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essas modificações se arrastaram durante anos, apenas em 2012 o documento é registrado e encaminhado para consulta pública em 2013 e 2014, por meio eletrônico e presencial, contando com audiências públicas a partir de sugestões da população brasileira de áreas ligadas às pessoas com deficiência. (SETUBAL; FAYAN, 2016). Em 2015 o texto foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff.

A LBI/ 2015 estabelece direitos fundamentais em relação ao direito à vida, à saúde, à educação, à reabilitação, à moradia, à assistência social, ao turismo e ao lazer, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao transporte e à mobilidade (BRASIL, 2015). Dois pontos a se considerar na Lei. O primeiro, ao mudar o conceito de deficiência que outrora se relacionava à condição biológica das pessoas e que a partir de então, seguindo a CNUDPD/2007, seria

entendida como uma condição imposta pelo meio por intermédio de barreiras (física, arquitetônica, urbanística e atitudinal). O segundo reitera a garantia à acessibilidade, Art. 3º, inciso I,

acessibilidade: 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, 2015, p. 8).

Reforça a garantia do direito da acessibilidade às pessoas com deficiência como um exercício de direitos e de participação social, em conformidade com a CF/88 no que tange ao direito de ir e vir.

No inciso IX a LBI/2015 estabelece o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. No artigo 30, garante que nos processos seletivos de ingresso nessas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, sejam realizadas as adequações necessárias que atendam as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

A garantia da inclusão em todos os níveis de ensino permite a compreensão da consolidação da obrigatoriedade de uma escola que promova a continuidade dos estudos durante sua trajetória escolar. Ademais, estabelece o acesso, a permanência e a aprendizagem, expressas a partir da garantia de um currículo integral, pela oferta de serviços e recursos de acessibilidade em condições de igualdade como elementos preponderantes para o sucesso destes estudantes no contexto educacional (BRASIL, 2015).

A educação inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos utilizando-se de mecanismos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Logo, a inclusão educacional só será relevante se além de proporcionar o ingresso e a permanência do estudante na escola, considerar também as peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

No ano de 2016 é publicada a Lei nº 13.409 de 28 de dezembro que altera a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Essas cotas estão em congruência com a proporção total de vagas da unidade da Federação onde se localiza a instituição de ingresso (BRASIL, 2016a).

3.3.4 Perspectivas de escolarização para as pessoas com deficiência no atual contexto político do país (2019-2020)

Em 2019, iniciou-se o mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro. Diante disso, as questões pertinentes à escolarização das pessoas com deficiência estão sob a tutela de uma nova diretoria denominada: Acessibilidade, Mobilidade e Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do MEC.

Alguns delineamentos políticos foram se constituindo como proposta de elaboração desse documento, já no início do governo do ex- Presidente Michel Temer (2016-2017), que envolveu a participação de alguns segmentos como entidades representativas, famílias e lideranças, que representam as pessoas com deficiência na construção dessa nova política (BLICHES, 2019). Entretanto, não houve um espaço amplo e democrático de discussão com a sociedade em geral, tampouco a sua divulgação. Entende-se essa elaboração como uma política de “gabinete”, pensada por especialistas ligados ao MEC, sem a oportunidade de se debater e refletir em nível macro a escolarização dos estudantes com deficiência.

No ano de 2020 foi publicado o Decreto 10.502 de 30 de Setembro (PNEE/2020)²² que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, que inicialmente, em sua apresentação, já expressa uma preocupação em justificar que o respectivo documento não retira os direitos dos estudantes público-alvo da educação especial, mas “[...] foram ampliados para que famílias e estudantes, além da garantia do acesso à escola comum, tenham também o direito a escolas especializadas, sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção” (BRASIL, 2020c, p.6-7).

A PNEE/2020 é contrária ao modelo de inclusão total dos estudantes com deficiência nas escolas comuns, a partir de um entendimento de que esse modelo não pode ser considerado mais ou menos importante ao direito de uma educação mais personalizada, ofertada em um ambiente planejado em que as necessidades destes estudantes serão contempladas, além de promover o respeito à pessoa e à família no processo decisório da oportunidade de escolha (BRASIL, 2020c).

Nesta conjuntura, para a PNEE/2020, a educação especial não será apenas uma modalidade transversal de ensino, por intermédio do serviço do AEE, mas também, retornará

²² A partir de 01 de dezembro de 2020, por meio de liminar do Supremo Tribunal Federal, o respectivo documento encontra-se suspenso. A decisão concedida pelo ministro Dias Toffoli ressalta que o presente decreto é contrário ao modelo de inclusão educacional, visto que não prioriza a matrícula dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, como garante a Constituição brasileira.

com o modelo substitutivo de ensino institucionalizado e de classes especiais. Esse contexto representa um retrocesso nas políticas de educação inclusiva no Brasil, pois é um direito de todos o acesso ao ensino comum. Reforça o modelo de integração institucional presente nas décadas de 1970 e 1980 do século XX. Isso fere o direito desses estudantes à educação e à convivência com as demais pessoas em um mesmo ambiente educacional, garantidos na CF/88 e na LBI/2015 que estabelece em seu Art.27:

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 12).

Prieto (2006) destaca que esse modelo de integração foi alvo de críticas, principalmente em relação às classes especiais, entendendo que o encaminhamento dos alunos para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, mas sim por sua rejeição na classe comum; desrespeito à transitoriedade em relação à permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado.

As classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular, do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p.347).

Diante de um cenário de mudanças políticas, a escolarização das pessoas com deficiência ficará a cargo da família a responsabilidade e definição dos rumos educacionais de seus filhos, eximindo o Estado de suas obrigações constitucionais na garantia de uma educação para todos.

Esse contexto de influência política permeia um campo de intencionalidades que tem como objetivo a flexibilização do Estado na oferta da educação inclusiva nas redes públicas de ensino. Desde a elaboração da PNEEPEI/2008, essas instituições trabalham garantindo o serviço da educação especial – AEE, complementar à sala comum. Por conseguinte, os recursos financeiros para essas políticas são destinados exclusivamente para essas escolas, custeando gastos com a dupla matrícula desses estudantes, na capacitação profissional,

acessibilidade, de recursos materiais e pedagógicos, necessários para a implementação de um ensino inclusivo.

Logo, demanda investimentos significativos, em razão disso, o documento da PNEE/2020 apresentou dados quantitativos que minimizam a importância das políticas de educação inclusiva com o intuito de justificar tal elaboração. O processo de flexibilização, nas entrelinhas do texto de elaboração, permite que o Estado volte a delegar sua responsabilidade na garantia de educação às instituições e centros especializados de órgãos privados, a partir do repasse de verbas, para que seja realizada a educação desses estudantes. Esse direcionamento encontra-se no Capítulo V do respectivo documento, que define sobre as instituições que prestarão os serviços à educação especial.

Diante deste novo panorama educacional será necessário aguardar quais serão os efeitos, os desdobramentos dessa política no contexto da prática na escolarização dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os possíveis impactos na continuidade do percurso acadêmico deste público.

4 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: DELINEAMENTOS POLÍTICOS E PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A presente seção pretende analisar, inicialmente em nível macro, as políticas de educação inclusiva voltada às pessoas com deficiência na RFEPCT por intermédio do Programa/ Ação TEC NEP, suas concepções, princípios gerais e ações que compreendem os seguintes períodos: implantação no governo FHC, a permanência e a mudança de nomenclatura (Programa para Ação) no governo Lula e sua extinção no mandato de Dilma Rousseff. Posteriormente, em nível micro, serão analisados alguns documentos do IFTM, suas diretrizes e possíveis alinhamentos, em relação às políticas educacionais destinadas aos estudantes com deficiência.

Essas políticas representam o contexto de produção de texto, momento em que são materializadas por intermédio de várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, vídeos etc. A produção desses textos é o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Isso tem consequências reais (MAINARDES, 2006).

As políticas públicas educacionais, a partir dos anos de 1990, conduzidas pelos organismos internacionais, como a ONU e o BM, incorporaram a promoção de igualdade de oportunidades a todos os sujeitos às bases educacionais integradas à formação para trabalho, com o objetivo de desenvolver as competências necessárias em conformidade com as demandas econômicas.

Esse cenário indicava mudanças em relação às políticas de educação profissional voltadas às pessoas com deficiência, a fim de atender as demandas de mercado e em função das pressões exercidas pelos movimentos sociais ligados a esse público, principalmente em decorrência aos direitos fundamentais estabelecidos pela CF/88. Nesse contexto, é aprovada a Lei nº 8.213 em 24 de julho de 1991 que tornava obrigatória a contratação de pessoas com deficiência em empresas com um quantitativo superior a 100 funcionários. Tratava-se de uma política pública que ampliaria a participação dessas pessoas na sociedade em razão do acesso ao mercado de trabalho (SILVA, 2011).

Em nível global, o documento Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU, Resolução nº 48/96, de 20 de dezembro de 1993, apresentava a elaboração de regras gerais sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas

com deficiência como acessibilidade, educação e emprego enquanto direitos fundamentais para esse público. Destaca em sua regra de número sete, Emprego: a integração dessas pessoas no mercado de trabalho, na esfera pública e privada, por meio de ações do Estado. “[...] Este apoio ativo pode ser prestado através de uma série de medidas, tais como a formação vocacional, esquemas de quotas [...]” (ONU, 1993, p. 10).

Retornando ao Brasil, alguns documentos importantes são elaborados nesse período como a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, criada em 1989 pela Lei nº 7.853, e revogada a partir do Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Essa política pretendia assegurar direitos individuais e sociais às pessoas com deficiência em consonância aos princípios de equiparação de oportunidades no que se referem à atividade laboral, educativa e social. Previa a formação e a qualificação para o trabalho por meio do incentivo à educação profissional em instituições públicas e privadas, as quais, obrigatoriamente, deveriam ofertar cursos de nível básico, bem como o suporte necessário a esses estudantes: adaptação de recursos instrucionais, de recursos humanos e de acessibilidade (BRASIL, 1999).

Como consequência da demanda dos empresários, por força legal, para empregar trabalhadores com deficiência, cresce a procura desses trabalhadores por cursos de educação profissional. Essas pessoas precisam estar qualificadas para o mercado de trabalho e, como seu nível de escolaridade nem sempre facilita a inserção e a entrada delas em cursos superiores, a opção escolhida passa a ser o nível básico da educação profissional, que oferece cursos, mesmo para aqueles que não possuem o nível médio (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 64).

Essa opção por uma educação profissional de nível básico para as pessoas com deficiência reforçava os insucessos das políticas públicas em relação ao acesso à escolarização deste público, na contramão de uma educação inclusiva. As propostas se traduziam em alternativas momentâneas, e não em um nível macro de educação, sob o prisma de ações integradoras, partindo do pressuposto de que a oferta de uma qualificação aligeirada para o trabalho seria suficiente para o cumprimento legislativo.

Desse modo, a educação para o trabalho é concebida como um modelo de escolarização capaz de promover o “direito de oportunidades” das pessoas com deficiência e sua inserção social. Nesse contexto, a educação profissional de nível básico seria responsável por contemplar essas garantias legais. Isso é evidenciado na LDBEN/96, no Art. 42:

As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a

matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 2019, p. 31).

Todavia, Silva (2011) entende que a necessidade de se preencher as cotas nas empresas e a propagação dos princípios direcionados à inclusão social colaboraram para o fortalecimento dos debates acerca de políticas e de programas de trabalho a esse público. O autor destaca o amadurecimento de iniciativas de educação profissional, de âmbito público e privado, intermediado por programas dirigidos às pessoas com deficiência nessa modalidade de ensino. Como resultado desse processo são implementados: O Programa: Educação, Tecnologia e Profissionalização para as pessoas com necessidades especiais²³– TEC NEP, o Programa de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais do SENAI²⁴, Programa e deficiência do SENAC²⁵ e o Programa de educação especializada das APAES.²⁶

Anjos (2006) aponta que a criação de programas de educação profissional para as pessoas com deficiência são fundamentais, uma vez que além de promoverem a efetivação de direitos humanos, podem significar uma reparação histórica de exclusão desse público.

Diante disso, as discussões centram-se no Programa/Ação TEC NEP por se tratar de uma política pública orientada à RFEPCT, a qual fundamenta as discussões do presente trabalho.

²³ Ao longo dos anos a nomenclatura da sigla TEC NEP sofreu alterações, inicialmente, direcionada às pessoas com necessidades educacionais especiais (nomenclatura utilizada que abrangia as pessoas com deficiência) e, posteriormente, denominada de necessidades específicas e /ou necessidades educacionais específicas. Esses dois últimos aparecem com frequência em vários documentos e coadunam com o processo de evolução do conceito de inclusão educacional. Nesse sentido, como uma maneira de se compreender o processo histórico/político, será respeitada a terminologia das respectivas obras e documentos que compõem o arcabouço teórico do trabalho.

²⁴ Inicialmente, a partir de uma parceria do SENAI com a então Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 1999 é criado o Projeto estratégico Nacional de inclusão das pessoas com necessidades especiais nos programas de educação profissional, posteriormente denominado de “Programa SENAI de Ações Inclusivas”. Tem como objetivo realizar a educação profissional para todos, especialmente para os jovens em situação de vulnerabilidade, que muitas vezes são banidos ou discriminados na educação. Entre esses grupos, focam na capacitação profissional realizada com alunos com deficiência nas escolas da rede SENAI (MANICA; CALIMAN, 2015).

²⁵ Programa criado em 2002, atualmente conhecido como Programa SENAC de Acessibilidade, fundamentado nos princípios da educação inclusiva de igualdade e equidade, tem como objetivo ampliar o acesso de pessoas com deficiência às ações educacionais da instituição, bem como promover a inserção desse público no mercado de trabalho. (SILVA, 2011).

²⁶ Programa oriundo de parcerias da iniciativa privada com o governo federal, mais especificamente com o Ministério do Trabalho, SEESP e MEC, com vistas à formação profissional de pessoas com deficiência, focalizado no mercado de trabalho. Esse programa também oferta oficinas pedagógicas responsáveis pela transição da escola para o mercado de trabalho (estágio, inserção na empresa ou na organização de cooperativas) (SILVA, 2011).

4.1 O Programa/ Ação TEC NEP e a sua implantação/implementação: da antiga Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) à atual Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT)

No final do século XX e início do século XXI, mais precisamente até o ano de 2002, a então Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) contava com 38 escolas distribuídas em 140 unidades de nível médio, organizadas em: Escola Técnica, Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica, Unidades de Ensino Descentralizadas, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal (BRASIL, 2018c).

Em 1999 foi realizado um levantamento nas escolas da respectiva Rede pela SEESP para a identificação de trabalhos que desenvolviam, de alguma forma, educação profissional para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Esse estudo apontou que 30% da Rede promoviam algum tipo de curso para esse público, e que apenas 0,5% desses alunos encontravam-se matriculados na modalidade de nível médio. O quadro investigativo apontou a necessidade de promover reuniões que envolveram a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), atual SETEC (Secretaria de Educação Tecnológica), a SEESP, diversas escolas da rede federal, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e órgãos representativos de pessoas com deficiência (BRASIL, 2001c).

Em uma sociedade regida pelos ditames do capital, é natural a vinculação das políticas sociais aos reclames e necessidades do mercado. No Brasil, a história não ocorreu diferente. Com efeito, a década de 2000 marcou o Estado brasileiro com dois governos de doutrina político-ideológica conflitantes: o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), liberal conservador; e o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de inspiração social-democrática. O período caracteriza-se como multifacetado, pois, se por um lado presenciou-se o avanço de políticas neoliberais, por outro, deu-se o fortalecimento da institucionalidade democrática e o forte combate à exclusão social e educacional (OLIVEIRA, 2018).

4.2 As concepções e princípios gerais do Programa TEC NEP e sua elaboração no governo FHC

No ano 2000, ao final do segundo mandato do governo FHC (1999 - 2002), é criado o Programa TEC NEP a partir do *slogan*: “Um programa cidadão”, por intermédio da parceria

entre a SEMTEC e SEESP²⁷. Deste modo, na apresentação do documento, o Programa faz referência à capacitação das escolas da Rede Federal as quais se constituirão em centros de referência para a implantação e expansão da educação profissional (BRASIL, 2001). Estabelecia como objetivo o acesso e a permanência ao trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais em “[...] cursos de nível básico, técnico e tecnológico, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos em atividades laborais que permitam acesso ao mercado e emancipação econômica” (BRASIL, 2001c, p. 4).

Percebe-se uma preocupação com a inserção social por meio do trabalho, um direito constitucional, mas que historicamente limitou esse grupo de pessoas a instituições especializadas, pautadas em oficinas de formação terapêuticas. Diante disso, a criação do Programa TEC NEP:

[...] tem como propósito iniciar o processo de transformação da realidade atual. Além de ser uma efetivação de Direitos Humanos das pessoas com necessidades especiais à Educação Profissional e ao Trabalho – a sua justificativa – no médio e longo prazos representará menor dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica exclusão social desse segmento da população (BRASIL, 2001c, p. 7, grifo nosso).

O texto base do Programa versão I adensa o conceito de igualdade de oportunidades como concepções voltadas à educação profissional, cumprindo a efetivação de direitos constitucionais em relação ao acesso ao trabalho. Defende a necessidade de promover a cidadania a esse grupo, que por diversos fatores impeditivos lhe foi tolhida a efetivação do direito à inserção produtiva na sociedade (BRASIL, 2001c).

Demanda, a partir dessa nova ótica e desse compromisso, um esforço de dar ao desenvolvimento que se deseja para o País uma nova dimensão, que inclua, como manda a Constituição, a prevalência dos Direitos Humanos, mediante a não discriminação, a solidariedade, a ampliação de oportunidades para os segmentos hoje excluídos. É essa a base do conceito de Desenvolvimento Humano adotado pelas Nações Unidas: um país desenvolvido deve ser também um país de cidadãos (BRASIL, 2001c, p. 4 - 5, grifo nosso).

²⁷ Foi assinado um termo de compromisso entre a então SEMTEC e a SEESP em relação à participação de ambas na mobilização de recursos humanos, materiais e financeiros. A SEMTEC seria responsável pelo desenvolvimento e implantação do Programa; promoção de fóruns de discussão, seminários, com o intuito de promover a sensibilização da Rede Federal de Educação Tecnológica em; fomentar a integração de atividades na esfera federal, estaduais e municipais as quais pudessem subsidiar o aporte necessário ao Programa. A SEESP teria a função de identificar as áreas de conhecimento técnico e especializado; instrumentais metodológicos por meio de parcerias, a fim de viabilizar o desenvolvimento do Programa TEC NEP; desenvolver programas de capacitações das instituições da Rede; articular-se com demais instituições promotoras de ensino, trabalho e pesquisa que se adequem à proposta do Programa (BRASIL, 2001c).

Ademais, o Programa previa o desenvolvimento de cursos pela RFEPT, porém com a possibilidade na promoção de parcerias com outras instituições de ensino, empresários, órgãos empregatícios, organizações não governamentais, o Sistema “S”, além de estados e municípios sobre a oferta de cursos, formação de recursos humanos e apoio técnico (BRASIL, 2001c).

O Programa tinha como uma de suas ações a criação do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais²⁸) em cada uma das unidades da RFEPT, como um setor responsável pela implantação e implementação do TEC NEC no que se refere à articulação interna institucional, com vistas à inclusão em relação ao acesso, permanência e saída com sucesso desses estudantes. No âmbito externo, teria a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que trabalham com a educação profissional, direcionadas às pessoas com deficiência. Portanto, “[...] criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais de comunicação e atitudinais” (BRASIL, 2010d, p. 3).

Há algumas contradições conceituais no texto base de elaboração do TEC NEP. Ao mesmo tempo em que contempla princípios da educação inclusiva, como o direito à educação e ao trabalho, essenciais para participação cidadã - a igualdade de oportunidades; a aceitação ao multiculturalismo e a quebra de barreiras, apresentava algumas concepções de um modelo integracionista, ao assegurar a criação de cursos que pudessem habilitar e reabilitar as pessoas com deficiência para sua reinserção no mercado de trabalho.

Reabilitar pode ser compreendido como a necessidade de ajustar um sujeito considerado fora da normalidade, de um modelo, um padrão, para posteriormente ser integrado à sociedade. É importante ressaltar que o TEC NEP é instituído no governo FHC, neoliberal, de base produtivista, em que as políticas públicas educacionais apresentavam-se em consonância com as diretrizes internacionais (ONU, UNESCO e BM) e nacionais²⁹. Na

²⁸ Durante o texto serão utilizadas as seguintes nomenclaturas: necessidades educacionais especiais e necessidades específicas. O primeiro abrangia apenas o público-alvo educação especial: pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação. A partir do avanço do conceito de inclusão no Programa/Ação TEC NEP isso é contemplado para todos aqueles que apresentam uma necessidade seja ela de ordem, biológica, comportamental, de vulnerabilidade social, dificuldade de aprendizagem entre outras, assim, entendidas como necessidades específicas.

²⁹ Além da CF/88, o documento cita como fundamentação legal para a elaboração do Programa TEC NEP a Portaria nº 646/97, que regulamenta a implantação dos artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96 de 24 de dezembro de 1996 e o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Este último desencadeou uma acintosa reforma em face de esta ocorrer na esfera pública, para atender reivindicações do segmento privado, negando o princípio da coisa pública. [...] O Decreto estabelece que a educação profissional fosse desenvolvida “em articulação” com o Ensino Médio que já estava instituído. A EPT configurou-se, assim, por uma perspectiva fragmentada e

prática, há uma política de integração evidenciada em vários documentos elaborados à época: a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência regulamentada Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial em 2001³⁰.

Todos esses documentos concebem a opção de substituição da escola regular/comum por instituições especializadas e classes especiais em relação à escolarização de pessoas com deficiência, incentivando e garantindo repasses financeiros pelo Estado, o qual transfere para outros órgãos e instituições a sua responsabilidade na formação educacional desse público. Muitas dessas instituições apresentavam grade curricular própria, tinham em sua estrutura ações pautadas na formação desse público por meio de oficinas, desvinculadas das reais necessidades em relação às demandas do mundo do trabalho.

O TEC NEP, ao propor parcerias da então RFEPT, juntamente às Instituições especializadas privadas, organizações não governamentais e demais secretarias de educação de âmbito estadual ou municipal, certamente se depararia com um contexto de ações reabilitadoras, integradoras, que muitas vezes atuavam desconectadas das escolas comuns, na contramão aos princípios de inclusão.

Para Lisboa (2017), a questão central do Programa relacionava-se à inserção desse público no mercado de trabalho, entretanto indaga a ausência no documento de uma articulação que efetivamente considere a sensibilização do mercado na absorção da força produtiva desses estudantes. Em um processo inclusivo, de acordo com Sasaki (2009), além dos programas institucionais encontrarem-se preparados para as reais necessidades de cada estudante, é necessário que as empresas também se modifiquem para receber essas pessoas.

Apesar disso, o TEC NEP se traduziu em uma oportunidade para que as pessoas com deficiência pudessem ter acesso à educação profissional e tecnológica da rede federal por meio de um novo formato de educação intermediada pelos NAPNEs. Nos dizeres de Nascimento; Faria (2013), esse Programa possibilitaria a quebra histórica do paradigma de exclusão social desse grupo de pessoas, tornando as instituições da rede mais humanizadas.

dirigida ao segmento produtivo, apartada da educação regular, à qual poderia estar articulada (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 31).

³⁰ Os documentos citados foram analisados no primeiro capítulo da dissertação.

4.2.1 O início do Programa TEC NEP

Para um entendimento cronológico do desenvolvimento e expansão do Programa / Ação TEC NEP, em conformidade com os documentos base versão I e III, as obras de Anjos (2006), Nascimento et. al (2011), Nascimento; Faria (2013) e Nascimento; Portes (2016) analisam essas ações em 4 momentos, denominados: Momento 1: Mobilização e Sensibilização; Momento 2: Consolidação dos Grupos Gestores e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) e estratégia de implementação do TEC NEP; Momento 3: Formação de Recursos Humanos e Momento 4: Utilização e desenvolvimento da tecnologia assistiva. A intenção dessa análise é identificar a evolução das ações inclusivas destinadas ao TEC NEP.

O momento 1(um), mobilização e sensibilização, ocorreu no ano 2000 por meio de oficinas de trabalho divididas em 5 reuniões regionais, envolvendo representantes da SEESP e SEMTEC e de outras instituições da RFEPT, Secretarias Estaduais e Municipais, organizações não-governamentais, associações representativas e o Sistema “S”, a fim de mobilizar a inclusão de pessoas com deficiência em seus projetos políticos pedagógicos, bem como a expansão de educação profissional a esse público. A sensibilização seria o primeiro passo do Programa, porém, fazia-se necessário a preparação da infraestrutura e dos recursos humanos, materiais e financeiros, essenciais para o andamento didático-pedagógico das instituições. Nesses encontros foram apresentadas várias sugestões para o início da implementação das ações do Programa como a capacitação, os cursos e pesquisas (BRASIL, 2001c).

Em 2001, o momento 2 (dois), Consolidação dos Grupos Gestores e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) e estratégia de implementação do TEC NEP, definiu a composição das instituições que atuariam como gestores regionais, bem como a criação de cinco polos regionais que tinham como objetivo “[...] promover a expansão de oferta de oportunidades de educação profissional às pessoas com necessidades educacionais especiais por meio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (ANJOS, 2006, p. 41).

Assim sendo, a Gestão Central, constituída por técnicos da antiga SEESP e SEMTEC, respondia pela Coordenação geral do Programa no país. Os Gestores Regionais, subdivididos nas cinco regiões do país, assumiam o mesmo papel que o Gestor Central, todavia de abrangência Regional. Repassavam as orientações aos Gestores Estaduais e coordenadores (as) de núcleos locais. Atuavam como interlocutores entre o Grupo Gestor Central e os

gestores (as) estaduais. Estes últimos representavam os 26 estados e o distrito federal no que se refere à inserção das ações do TEC NEP em seus respectivos territórios, além disso, promoviam o contato com as instituições/ organizações estaduais atuantes no atendimento de pessoas com necessidade educacionais especiais (BRASIL, 2001c).

No âmbito interno, foram criados os NAPNEs com o propósito de fomentar ações inclusivas por meio da figura de um Coordenador designado pelo então Diretor Geral. Além disso, foram delineadas algumas estratégias de implementação, entre elas:

- A implantação de uma política de Educação Profissional para Pessoas Portadoras de necessidades especiais, no país;
- A experiência acumulada da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica e o fato de 55% das escolas já oferecerem cursos para pessoas com necessidades específicas e desenvolverem projetos com outras instituições que atendem a esse público-alvo;
- O fato de que o Censo Escolar de 1999 (MEC/INEP/SEEC) na categoria “Ensino Médio”- que agrega o Ensino Médio Regular e o Profissionalizante – constata-se o registro de 3.190 alunos com necessidades educacionais especiais, significando 0,5% da matrícula total do nível;
- A importância da experiência acumulada dos outros atores sociais – sistema público de Estados e Municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, Sistema S (SENAC, SENAI, SENAT, SENAR) instituições de ensino superior (Fórum de Educação Especial), empresas e cooperativas – no atendimento em educação profissional para pessoas com necessidades especiais e sua inserção no mercado de trabalho;
- Conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com necessidades especiais como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado – superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades especiais;
- A necessidade da criação de espaços para intercâmbio entre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os demais atores do segmento social pertinente;
- A necessidade de iniciar/implementar ações conjuntas entre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os outros atores sociais afins;
- A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária;
- O compromisso de preparar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para a expansão das oportunidades de Educação Profissional para Pessoas com necessidades especiais e a relação entre teoria e prática com a participação do Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2001c, p. 24 – 25).

Anjos (2006) ressalta que houve uma paralisação do Programa em 2002 e retomado apenas em 2004, devido a transição do governo FHC para o governo Lula. Nesse período, as ações caminhavam para o estabelecimento e cumprimento da estruturação do TEC NEP, evidenciando o levantamento da RFECT em relação ao trabalho voltado aos estudantes com deficiência e a conseqüente mobilização, sensibilização do Programa pelo país.

Portanto, até o ano de 2002 não houve nenhum resultado prático do TEC NEP em suas unidades, visto que os resultados de elaboração de uma política são percebidos a médio e longo prazo no contexto da prática. Do ponto de vista da produção científica, a partir da consulta do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a primeira publicação sobre a temática ocorreu com o trabalho de Anjos (2006).

Para Cunha (2015), não foram apresentadas no texto do documento do Programa ações detalhadas para sua implantação. Destacou dificuldades dessa política inclusiva em promover condições de acesso, permanência e conclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na RFEPECT.

Diante do texto base versão I, percebe-se que o Programa TEC NEP fundamenta-se em uma concepção de política integradora, com apenas o propósito de cumprimento legal de inserção das pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, atrelada a um modelo de governo neoliberal e de competitividade, porém não define diretrizes para que isso ocorra.

A nosso ver isso é um grande dificultador, uma vez que esse modelo econômico é pautado na concorrência e em competências e habilidades. Portanto, ao se referir a um grupo de pessoas que historicamente estiveram à margem dos sistemas educacionais, o Programa, *a priori*, não se refere a uma formação educacional profissional ampla a esse público para que efetivamente se garanta as reais condições de acesso ao mundo do trabalho. Nesse contexto, percebe-se a insistente ideia de pessoa com deficiência como indivíduo de segunda classe, custoso para o poder público e com baixo potencial para a vida produtiva.

4.3 A permanência do TEC NEP no governo Lula (2003 -2010)

De acordo com Oliveira (2009), o governo Lula em seu primeiro mandato (2003-2006) deu continuidade a um modelo de política social iniciado no governo FHC, por meio de programas sociais destinados a um público focalizado, dentre os mais vulneráveis.

Nesta conjuntura, o Programa TEC NEP é mantido. Em 2003 foi produzida pelo MEC uma publicação de um documento norteador sobre o trabalho da educação especial no âmbito da educação profissional, intitulado: “Indicadores para a Ação: A Interface Educação Profissional/ Educação Especial”. Propunha discutir o aspecto legal que relacionavam as duas modalidades de ensino, além dos aspectos educacionais concernentes ao atendimento às pessoas com deficiência, a partir da estruturação de ações pedagógicas que considerassem o potencial de aprendizagem desse público, buscando uma ressignificação dessas práticas por parte das instituições de educação profissional (BRASIL, 2003).

Em conformidade com os Relatórios de Gestão SETEC/MEC no ano de 2004, percebe-se que as estratégias de implementação do Programa mantiveram o curso. O próprio documento destaca o TEC NEP como uma das ações ao acesso e a expansão à educação profissional e tecnológica, utilizando como referencial a realização de alguns investimentos estruturais a partir da obtenção de equipamentos, principalmente de softwares, reestruturação de laboratórios e estruturação de salas destinadas aos NAPNEs (BRASIL, 2004d).

O estudo de Moehlecke (2009) analisou as políticas públicas na primeira gestão do governo Lula (2003-2006) por meio do levantamento de programas, projetos e ações do MEC que envolviam trabalhos direcionados à diversidade humana, sob o prisma de vários públicos³¹. Diante dos 24 Programas/Ações elencados, o trabalho não fez menção ao TEC NEP, portanto, nota-se a invisibilidade na difusão do Programa do próprio governo federal, à época, como uma política voltada à inclusão do público com deficiência na RFEPT.

Mesmo assim, em 2005 foram realizados seminários nas cinco regiões do país envolvendo a rede federal na divulgação do TEC NEP, bem como a necessidade de um crescente aporte financeiro, dada à adesão das instituições da rede. Entretanto, o repasse de recursos mostrou-se ineficiente em função da grande demanda estrutural envolvendo o Programa. Apesar disso, evidenciou-se o aumento de alunos com deficiência matriculados nas Instituições Federais de Educação Profissional, totalizando 295 estudantes (BRASIL, 2005c).

O modelo de Gestão (Central, Regional e Estadual) instaurado pelo Programa, objetivava a disseminação de um trabalho voltado às pessoas com deficiência na rede federal, assim, mais do que parcerias, seriam necessários investimentos massivos por parte do governo federal a fim de se garantir as condições estruturais, pedagógicas e de formação profissional para que isso pudesse acontecer.

Todavia, os documentos de Gestão da SETEC (2004 a 2010) mostram que os recursos de custeio ao Programa foram aplicados de maneira decrescente, e diante desses gastos boa parte da destinação dos valores relacionava-se à divulgação do TEC NEP em relação à aquisição de passagens aéreas e diárias de hospedagem para colaboradores e facilitadores.

Esse descompasso no financiamento do Programa TECNEP revela a ausência de um plano de ações que subsidiasse recursos para a estruturação dessa política na rede, uma vez que as instituições recebiam o valor de 5.000,00 reais para a abertura do NAPNE, irrisório em função das atribuições deste segmento e da estrutura necessária para o seu funcionamento.

³¹ Negros, indígenas, mulheres; lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais e transgêneros; pessoas com deficiência e de baixa renda (MOEHLECKE, 2009).

No ano subsequente, em 2006, o número de instituições atendidas é ampliado, bem como a compra de materiais necessários à orientação dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Novas ações de divulgação do Programa foram executadas por meio de Congressos, Encontros e Seminários com o objetivo de formatar um curso de especialização em Educação Profissional e Inclusiva para formação dos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ademais, 52% dos NAPNEs das instituições encontravam-se legalizados por meio de portaria (BRASIL, 2007).

No que tange a esse período temporal, a dissertação de Anjos (2006) demonstrou dados distintos ao analisar as percepções de 29 coordenadores de NAPNEs de 32 escolas da RFEPT que apresentavam núcleos institucionalizados, de um total de 144 escolas. Identificou até o ano de 2005, 379 matrículas de alunos com deficiência nas 29 escolas investigadas. Logo, 244 dessas matrículas referiam-se a cursos de formação inicial e continuada, os quais não necessitavam de um nível de escolaridade dos candidatos.

Dessa forma, Anjos (2006) ressaltou uma pequena abrangência do Programa, já que o número de matrículas na RFEPT mostrou-se pouco expressivo. Como resultados, sua pesquisa apresentou: a dificuldade na promoção de estratégias para o ingresso desses estudantes por meio de processo seletivo; modificação das estruturas das escolas; revisão dos currículos escolares e dos processos avaliativos; necessidade de formação docente; redirecionamento do trabalho para a questão atitudinal; oferta de suporte pedagógico; criação orçamentos para os núcleos; dificuldade no acompanhamento de dados referentes ao encaminhamento desses estudantes ao mercado de trabalho.

Essa pesquisa evidencia percalços do Programa em seus primeiros 5 (cinco) anos de existência. Apesar do crescimento do número de NAPNEs e do número de matrículas de alunos como deficiência, havia a necessidade de ajustes nas ações implementadas para que o TEC NEP pudesse se tornar uma política abrangente e inclusiva na RFEPT.

Conforme Nascimento et. al (2013), de 2007 a 2009 o Programa TEC NEP adentraria no momento 3, Formação de Recursos Humanos e momento 4, Utilização e desenvolvimento da tecnologia assistiva. Ressalta-se que esse período culminou com o direcionamento de políticas públicas no Brasil com base em diretrizes internacionais como a CNUDPD/2007 e nacionais: a PNEEPEI/2008,³² legalizada pelo Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 e

³² Documentos analisados no primeiro capítulo da dissertação.

a ampliação do Programa Nacional de Direitos Humanos, Decreto nº 7.177 de 12 de maio de 2010³³.

Esse cenário político, já no segundo mandato do governo Lula (2007-2010), defendia a educação inclusiva em prol da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade humana como um ambiente heterogêneo e de aprendizagem para todos os indivíduos.

Ainda nesse contexto, a partir da CNUDPD/2007, o conceito de deficiência é rediscutido não mais como uma condição de incapacidade biológica, mas como um modelo social, que deve possibilitar meios para a superação de barreiras arquitetônicas, de mobilidade urbana, comunicacional e principalmente atitudinal.

A escolarização desse grupo deixa de ser entendida como um espaço dual: ensino comum *versus* educação especial. O direito ao acesso, à permanência e à conclusão acadêmica se fundamenta no âmbito da escola regular/comum. As pessoas com deficiência devem se matricular junto com as demais, conviver e aprender em um mesmo ambiente educacional, portanto, a educação especial deixa de ser uma modalidade substitutiva e passa atuar como um serviço complementar, ofertando o suporte necessário para esses estudantes dentro da própria escola, uma conquista da PNEEPEI/2008.

Para Angelucci e Oliveira (2018), a PNEEPEI/2008 permitiu o fortalecimento da inclusão no campo educacional no país, assim, esses autores chamam a atenção sobre o relevante papel do AEE aos estudantes da educação profissional, visto que o serviço da educação especial possibilita condições para a ampliação de oportunidades tanto no processo formativo escolar quanto para o mundo do trabalho.

Nas palavras de Nascimento et. al (2013), nesse momento houve a criação de vários cursos com vistas a promover condições de suporte à rede: cursos de Libras, o Braile ³⁴ e de TA, além de um “Curso de especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva” à distância.

³³ Estabelece a defesa pelos Direitos Humanos: [...] os temas dos eixos orientadores e as diretrizes [...] parecem refletir a diversidade e a linguagem dos diversos movimentos sociais e organizações não governamentais que articulam a defesa de diferentes segmentos da sociedade, nos aspectos mais diversos, passando por questões tradicionais do campo de direitos humanos, como combate à violência, liberdade e direitos sociais, [...] (GONZALEZ, 2010, p. 124). Entre esses eixos destacam-se: III Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades tendo como objetivos o acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola; garantia de igualdade na diversidade para a construção de uma sociedade igualitária; Promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência e garantia da acessibilidade igualitária; No eixo V, Educação e Cultura em Direitos Humanos – diretriz - Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras (BRASIL, 2010a).

³⁴ Método de percepção tátil alfabético para pessoas com cegueira ou com algum acometimento visual grave.

Do ponto de vista científico, destaca-se nesse período um pequeno número de produções acadêmicas sobre o TEC NEP, encontradas apenas nas dissertações de Azevedo (2007) e Mota (2008), conforme o repositório de Dissertações e Teses da CAPES. Ambos contemplam estudos de caso de unidades da RFEPT.

A pesquisa de Azevedo (2007) estudou o TEC NEP a partir de uma concepção de política pública inclusiva e seus desdobramentos no então CEFET de Pernambuco. Desse modo, apontou como resultados dessa política um aprofundamento das reflexões sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais na instituição pesquisada.

O estudo de Mota (2008) direcionou sua pesquisa a 3 (três) Escolas Agrotécnicas do estado da Bahia em que verificou a ressonância das políticas públicas voltadas aos estudantes atendidos pelo TEC NEP. Identificou a possibilidade de se implementar uma política inclusiva institucional que englobasse as mudanças de atitudes e de convívio das diferenças. Destacou como positivo o investimento da instituição na formação de profissionais para atendimento educacional inclusivo aos estudantes com deficiência.

Ambos os estudos expressavam a dificuldade da RFEPT em sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar em prol de uma educação para a convivência. Mesmo com a expansão do Programa pelo país, era necessário um trabalho permanente voltado aos aspectos atitudinais, passo importante para a implantação de uma política inclusiva na rede.

Em 2009 o texto do documento base do Programa foi modificado a partir publicação da versão III, intitulada: “Tecnologia, Educação, Profissionalização, Cidadania para Pessoas com Necessidades Específicas”. O documento apresentava-se sob a diretriz criada pelo então governo Lula de uma Coordenação de Educação Profissional Tecnológica Inclusiva responsável pelo acompanhamento do TEC NEP. Outra observação é que o documento-base versão III desconsiderou a terminologia Programa ao substituí-la pela palavra Ação, como se esta última estivesse presente desde o início da elaboração do primeiro documento-base versão I.

Desse modo, houve a modificação da terminologia utilizada no título do documento, necessidades específicas, que não foi mencionada em momento algum do texto, uma vez que se mantiveram as expressões necessidades educacionais especiais, evidenciando o público-alvo em questão:

No caso de alunos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o novo conceito a ser adotado em relação aos alunos com deficiência, superdotação/alta habilidades e Transtornos Globais do Desenvolvimento é o de necessidades Educacionais Especiais, uma visão mais ampla, que não enfatiza a

deficiência e as limitações, mas a relação pedagógica e suas demandas para atingir sua formação profissional (BRASIL, 2009a, p. 6-7).

Na justificativa do documento permanece a defesa da igualdade de oportunidades enquanto a efetivação de um direito desse público ao mundo do trabalho que substitui a expressão “concepção neoliberal de produtividade”, posta no documento anterior. Além disso, o termo equidade foi utilizado para referenciar que em função dessa política se efetivar em ações fundamentadas ao respeito e à valorização das diferenças, as modificações tornam-se importantes na RFEPCT a fim de promover as condições necessárias a esses estudantes o acesso ao trabalho.

Apesar da defesa de um discurso inclusivo, o texto do documento-base versão III segue sem modificações em relação ao documento-base versão I, entretanto, apresenta ao final mais três momentos de estratégias para a aplicação dessa política: Formação de recursos humanos; Utilização e desenvolvimento de TA (Tecnologia Assistiva); Acompanhamento, Avaliação e Implementação da Ação TEC NEP (BRASIL, 2009).

4.3.1 Oficialização do Programa em Ação TEC NEP

A nomenclatura Programa deixa de existir formalmente em 2010 a partir da publicação da Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010 (29/2010), documento oficial que o define em Ação TEC NEP.

Para Giandon (2011), o conceito de programa na política pública é constituído como um conjunto de ações conduzidas e administradas de maneira integrada a fim de solucionar uma demanda da sociedade. Do ponto de vista político, a ação tem um caráter mais restritivo, podendo estar atrelada ou não na composição de um projeto ou programa.

Essa mudança pode ser compreendida sob o prisma de que o governo Lula tinha como pressupostos a criação de um conjunto de ações inclusivas como instrumento de garantia igualdade de oportunidades, a partir de políticas públicas direcionadas às populações historicamente excluídas e marginalizadas como os negros, os indígenas, pessoas com deficiência e pessoas vulneráveis econômica e socialmente. Essas ações eram intermediadas pela Coordenadoria de Ações Inclusivas/SETEC, órgão que também realizava o acompanhamento do TEC NEP.

Ao analisar a Portaria 29/2010, percebe-se que objetivo principal volta-se para o acesso, permanência e conclusão com êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas, englobando todos os cursos da RFEPCT, de formação inicial até a pós-graduação

(ampliados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008), além de estabelecer a legalização e a estruturação de seus NAPNEs (BRASIL, 2010b).

O documento manteve a formatação de gestão descentralizada do Programa TEC NEP, porém, instituiu, por indicação, a publicação dos nomes de vários representantes de unidades da rede como responsáveis pela gestão central, estadual e regional, no que concerne ao alinhamento dessa política de inclusiva.

A Portaria 29/2010 da Ação TEC NEP tinha uma intencionalidade no alinhamento aos princípios de igualdade de oportunidades decorrentes das ações inclusivas criadas no governo Lula, ao ampliar o olhar sobre a diversidade humana. Portanto, deixa de contemplar apenas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e passa a incluir todas as pessoas que apresentem necessidades específicas. Além disso, mantém no texto do documento o papel dos NAPNEs na “[...] construção de um Projeto Político Pedagógico embasado na “educação para a convivência” nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, voltada a uma formação para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2010b, p. 4). Em decorrência disso, fomenta a continuidade na implantação dos NAPNEs nos novos *campi* dos IFs, bem como o fortalecimento e ampliação daqueles já instalados (BRASIL, 2010b).

Em tese isso representou um avanço, pois a ação foi estendida para outros grupos de estudantes. A publicação dos nomes dos gestores (central, regionais e estaduais) se tratou apenas de mera formalidade, portanto, não foi possível identificar uma definição de ações efetivas no documento voltadas ao ingresso, permanência e condições para a inserção desses alunos no mundo do trabalho.

Ainda em 2010, o governo federal apresentou um documento referente às ações realizadas desde o início do Programa / Ação, a partir de um documento intitulado: “Educação Profissional Tecnológica: projetos e ações”, o qual ressaltava o alcance dos resultados relacionados ao TEC NEP.

Sendo assim, destacou que no decênio que envolveu o TEC NEP foram criados 128 NAPNEs na rede federal e o desenvolvimento de alguns trabalhos de destaque como os cursos de órteses e próteses, de comunicação alternativa e curso de formação: Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, formação inicial e continuada em Libras, Braille e AEE. Indicou ainda, a criação e a implementação de quatro Centros de Equoterapia nos Institutos Federais (Barbacena/MG, Ceres/GO, Concórdia/SC e Rio Verde/GO). O referido relatório apresentou, de acordo com os dados do Censo Interno de 2008, o atendimento de 2.500 alunos (BRASIL, 2010c).

Em 2011 foi produzido outro documento pelo MEC/SETEC, intitulado: “Ação TEC NEP, dez anos depois... “Censinho 2011”, voltado a uma pesquisa de abrangência nacional junto à RFEPCT, com o objetivo de apresentar empiricamente a avaliação/acompanhamento do TECNEP em seus 10 anos de atuação (2000 a 2010).

Esse estudo foi destinado aos NAPNEs da RFEPCT em que foram coletados 196 questionários, porém na conclusão do documento contabilizou-se 190, de um total de 401 unidades que compunham a Rede. Esses números apontam algumas divergências, uma vez que a pesquisa de Rosa (2011), no mesmo período, apontou ausência de dados oficiais fornecidos pela SETEC, assim, estimou um número de 120 instituições da rede com NAPNEs instalados e em funcionamento. Isso demonstra que possivelmente alguns dados do Censinho 2011 foram coletados de unidades que ainda não apresentavam esses Núcleos instituídos.

Os resultados indicavam pontos favoráveis e desfavoráveis em relação ao Programa/Ação TEC NEP. A quebra de barreiras foi evidenciada do ponto de vista arquitetônico, já a acessibilidade educacional e de comunicação apresentaram-se como um desafio para as instituições (BRASIL, 2011d).

Outro aspecto elencado referia-se à dificuldade de ingresso do público com deficiência à rede federal, visto que poucas instituições destinavam vagas a esses estudantes em função da dificuldade do acesso por meio dos processos seletivos (concurso vestibular) realizados nesses ambientes educacionais.

A questão das barreiras no acesso evidencia fragilidades no TEC NEP, pois não foram definidas, no documento-base I e III, propostas que pudessem viabilizar o ingresso dos estudantes com deficiência nas unidades da rede federal, uma vez que os processos seletivos privilegiam uma parcela da sociedade que economicamente tem condições de custear uma formação de qualidade. Portanto, esse contexto é contrário a uma concepção de educação que garanta direitos de oportunidades a esse público, principalmente se levarmos em conta as dificuldades formativas dessas pessoas na etapa de escolarização do ensino fundamental.

O Censinho 2011 também não apresentou dados atualizados sobre o número de alunos com deficiência matriculados na RFEPCT, referindo-se a dados compilados do ano de 2008, evidenciando também dificuldades no acompanhamento do público atendido.

O documento sinalizava para as principais sugestões e críticas de profissionais dos NAPNEs de várias instituições da rede federal do país para a melhoria das ações do TEC NEP. Dessa maneira, apontaram para a necessidade de liberação de recursos financeiros, formação de coordenadores dos NAPNEs e servidores da instituição em conteúdos

direcionados à inclusão, maior divulgação das ações desenvolvidas pelos Núcleos e a contratação de profissionais especializados (BRASIL, 2011d).

É importante destacar que um dos processos de elaboração Programa/Ação TEC NEP culminou na formação de profissionais da RFEPCT, criando na ocasião, o curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e de formação inicial para o AEE, Libras e Braile. Todavia, os resultados desse estudo apontaram dificuldades nessa formação. Entende-se que isto é um processo contínuo, visto que os desafios da inclusão são constantes nas instituições.

Apesar da consolidação dos NAPNEs, enquanto um setor de articulação de ações inclusivas, o documento apontou para a necessidade de recursos financeiros para uma solidez da Ação TEC NEP para o conseqüente sucesso de seu trabalho.

Diante desse cenário, a expansão e interiorização da Rede Federal, a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, representou o aumento do número de unidades³⁵ da rede federal, por consequência, demandaria maiores investimentos para a criação de novos NAPNEs, além da manutenção dos já existentes.

4.4 O encerramento da Ação TEC NEP no governo Dilma Rousseff: novos rumos políticos para a escolarização de discentes com deficiência na RFEPCT

Do ponto de vista legal, depois de sua publicação, a Ação TEC NEP permaneceu pouco tempo em vigência no contexto da educação profissional e tecnológica da rede federal. A eleição da presidente Dilma Rousseff ao governo federal (2011-2016) culminou com a reestruturação de algumas secretarias do MEC. Uma das ações realizadas é a extinção da SEESP e a criação da SECADI. A então SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), instituída no primeiro mandato do governo Lula, foi reestruturada no governo Dilma Rousseff, passando a incorporar a letra “I”, de inclusão, em sua sigla. Na prática, delegou-se a essa secretaria a responsabilidade da coordenação de ações inclusivas e da educação especial.

A partir desse novo formato, a diretoria da SETEC³⁶ que respondia pela Gestão Central da Ação TEC NEP, não foi mais contemplada, deixou de existir formalmente na estrutura da referida Secretaria (ROSA, 2011). Apesar do aumento quantitativo no número de

³⁵ Conforme a Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano base 2019) há a existência de 653 unidades da RFEPCT (Ifs, CEFETs, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II) (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2020).

³⁶ Nomenclatura referente à Secretaria de Educação Tecnológica em substituição à SEMTEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica

NAPNEs na RFEPCT, para Nascimento e Portes (2016) isso foi suficiente para que o MEC/SETEC compreendesse que a inclusão desses estudantes “[...] passava necessariamente por um setor que capitaneasse o processo em nível nacional” (NASCIMENTO; PORTES, 2016, p. 91).

Dessa forma, em junho de 2011 é extinta a Coordenadoria de Ações Inclusivas/SETEC, o que promoveu uma desestruturação de toda a rede colaborativa. Em razão disso, houve uma perda das ações integradas e na continuidade da formação de recursos humanos em âmbito nacional. Mesmo assim, as instituições da rede conseguiram organizar os seus NAPNEs para continuar com seus trabalhos inclusivos (NASCIMENTO; PORTES, 2016).

Embora houvesse a continuidade do governo do Partido dos Trabalhadores na presidência do Brasil, isso não se traduziu em esforços para a realização dos ajustes necessários ao TEC NEP e tampouco sua manutenção enquanto uma política de Estado destinada à RFEPCT.

A partir das argumentações supracitadas entende-se que as ações inclusivas, sem um órgão central de atuação colaborativa e de acompanhamento efetivo, correriam o risco de serem pulverizadas; desarticuladas, possibilitando o surgimento de uma possível disparidade no trabalho de algumas instituições em detrimento de outras, inclusive no que se refere à destinação de recursos e também em relação às diretrizes a serem seguidas em cada NAPNE.

O Relatório de Gestão da SETEC/MEC de 2011 destacou a proposta de uma política de acessibilidade na RFEPCT a partir da criação de novos NAPNEs, intermediados pelo Plano Viver sem Limite. Essa política seria responsável por impulsionar a criação de Núcleos de Tecnologia Assistiva ³⁷(TA) e de Acessibilidade atrelados aos NAPNEs, com vistas a incentivar a elaboração de materiais e estratégias utilizadas nas salas de TA na rede federal.

O Plano Viver sem Limite, denominado de Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, foi a política norteadora do governo Dilma Rousseff no que se refere à promoção de programas e ações voltadas aos direitos equitativos às pessoas com deficiência, entre eles, o acesso à educação, saúde, trabalho e acessibilidade. Em seu Art. 3º, entre as diretrizes do Plano, destaca-se: “III-garantia da participação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional” (BRASIL, 2011b, p. 1).

³⁷ De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 6 de julho de 2015, em seu Art. 3º; define a Tecnologia Assistiva ou Ajuda Técnica como “ produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2015, p. 1).

À vista disso, o Plano Viver sem Limite previa um grupo gestor responsável pela articulação de 12 Ministérios, além da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, da Casa Civil da Presidência e sua Secretaria Geral, bem como os entes federativos, no que se refere à implementação, execução e monitoramento de suas políticas, programas e ações (BRASIL, 2011b).

À época, o governo federal elaborou uma cartilha: “Plano Viver sem Limite – Plano Nacional das Pessoas com Deficiência”, em que são detalhadas as ações de políticas públicas que compõem o Plano, assim elencadas: acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde.

No tocante à educação, o Plano Viver sem Limite previa o investimento na implantação das SRMs, a promoção de acessibilidade nas escolas e capacitação de docentes para o trabalho no AEE. Para a educação profissional, priorizou as matrículas de pessoas com deficiência nessa modalidade de ensino por intermédio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o qual ofertaria bolsas-formação de cursos técnicos e de formação inicial e continuada (cursos de qualificação profissional) para esses grupos de pessoas entre os anos de 2011 a 2014 (BRASIL, 2013c).

O PRONATEC, Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, tinha em sua gênese uma proposta de qualificação voltada à educação profissional e tecnológica, a fim de interiorizar a oferta de cursos de educação técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada. Esse Programa contemplaria, conforme o Art. 2º:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

II - trabalhadores;

III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.

§ 1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores.

§ 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física (BRASIL, 2011c, p. 1 grifo do autor).

Portanto, o Plano Viver sem Limite estabelecia, por meio do PRONATEC, a oferta desses cursos tanto pela RFEPCT quanto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI,

SENAC, SENAT e SENAR),³⁸ além de secretarias públicas municipais, estaduais e da educação profissional e tecnológica.

A democratização do acesso desses estudantes à educação profissional e tecnológica ocorreu pela oferta de bolsa-formação (cursos de formação inicial e continuada), tanto pela RFEPCT quanto pelo Sistema “S”, de caráter meramente quantitativo, na expansão de vagas para esse público pela oferta de cursos de qualificação profissional.

Há o endosso de uma política de integração que tem como pressupostos a oferta de uma capacitação mínima para o mercado de trabalho, a partir da oferta de bolsas de estudo em instituições, principalmente de cunho privado, como o Sistema “S”. Dessa forma, há o retorno de uma ação do Estado que delega a responsabilidade da escolarização à iniciativa privada, e, assim, diminui as oportunidades de acesso a um número maior de pessoas com deficiência a um ensino público e de qualidade como o ofertado pela RFEPCT.

Diante desse cenário, há no governo Dilma Rousseff a retomada de uma política de expansão quantitativa e de formação aligeirada, como no governo FHC, constituindo-se como o “carro-chefe” para a “promoção de cidadania,” oportunizando a formação para o trabalho de diversos grupos marginalizados historicamente, inclusive as pessoas com deficiência.

A Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência publicou em 2012 o documento: “Avanço das políticas públicas para as Pessoas com Deficiência”, que apresentou as ações implementadas decorrentes de várias Conferências Nacionais.

Destaque para II Conferência Nacional das Pessoas com Deficiência a qual prospectou, por meio do Plano Viver sem Limite em parceria com o PRONATEC, a oferta de 150 mil vagas de Bolsa-Formação para esse público até o ano de 2014 em várias instituições: RFEPCT, SENAC, SENAI e escolas estaduais por meio da lei de cotas,³⁹ promovendo a qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012). Para que esse acesso efetivamente fosse concretizado, o próprio parágrafo 2º do PRONATEC apontava a necessidade na promoção de condições de acessibilidade e adequação de equipamentos e materiais pedagógicos.

Desse modo, as novas diretrizes políticas mudaram os rumos das ações direcionadas às pessoas com deficiência, antes direcionadas pela Ação TEC NEP. Isso gerou algumas alterações nos NAPNEs, conforme a publicação do Relatório de Gestão de 2011 MEC/SETEC, em que foi apresentada a necessidade das instituições da RFEPCT de criarem

³⁸ SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte; SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

³⁹ Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016 que altera a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016a).

seus próprios Núcleos de TA, sendo responsáveis pela pesquisa e desenvolvimento dessa tecnologia, com o objetivo de produzir materiais de baixo custo, de acordo com a demanda existente para o atendimento de estudantes com deficiência e de bens e serviços (BRASIL, 2012).

Essas informações mostram que a educação profissional inclusiva não era uma prioridade para a SETEC/MEC. De qualquer forma, a produção de materiais e pesquisas em TA nos Institutos Federais (IFs) poderia surtir algum tipo de efeito na tentativa de atender as particularidades e necessidades de cada instituição e de suas demandas regionais. À vista disso, seria possível criar instrumentos/materiais que proporcionassem as adequações necessárias para as pessoas com deficiência, tanto no aspecto de acessibilidade pedagógica quanto ao desenvolvimento de recursos de acessibilidade no campo comunicacional.

Entretanto, essa Política de Acessibilidade na RFEPCT, ao mesmo tempo em que tinha como meta a expansão do número de NAPNEs, permitia que as unidades da RFEPCT realizassem suas pesquisas em TA com recursos próprios. Há, portanto, a transferência da responsabilidade para cada instituição em relação à destinação de verbas e desempenho de ações inclusivas intermediadas pelos seus próprios Núcleos, desvinculadas de uma diretriz nacional, de articulação e de acompanhamento das políticas inclusivas.

Esse contexto de mudanças nos rumos das políticas de escolarização das pessoas com deficiência na educação profissional é norteado pela Nota Técnica nº 106/2013/MEC/SECADI/DPEE – “Orientação à Implementação da Política de Acessibilidade na Rede federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica”. O documento enfatiza o cumprimento legislativo sobre a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica no ingresso e percurso acadêmico dos estudantes com deficiência. Diante disso, prevê:

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que devem procurar estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; no planejamento de execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL, 2016b, p. 150, grifo nosso.)

O documento orienta sobre a elaboração de políticas de acessibilidade por parte das instituições da rede federal, bem como a definição dos custos com os investimentos estruturais e de formação profissional decorrentes destas mudanças, possibilitando que cada

unidade defina suas prioridades para a execução de seus financiamentos. O destaque positivo relaciona-se à presença dessas políticas nos textos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), articulados aos projetos políticos pedagógicos dos cursos de educação profissional de cada unidade da rede federal. Isso evidencia a necessidade de institucionalização dos NAPNEs, além do estabelecimento de diretrizes políticas para as ações inclusivas, abrangendo vários segmentos nesses ambientes.

A nota técnica de orientação de implementação da política de acessibilidade na RFEPCT apresenta os eixos de estruturação a serem seguidos pelos NAPNEs:

- a) infraestrutura: os projetos arquitetônicos e urbanísticos são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.
- b) currículo, comunicação e informação: a garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.
- c) programas de extensão: a participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.
- d) programas de pesquisa: o desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual (BRASIL, 2013a, p. 15 -17).

Essa política de acessibilidade na RFEPCT orienta a ação institucionalizada para a execução de um Plano de AEE em conformidade com o nível e com a etapa em que está matriculado o estudante (BRASIL, 2013a).

Diante desse quadro, os NAPNEs, fruto do Programa/Ação TEC NEP, permaneceram nas instituições da RFEPCT como um setor de articulação de ações inclusivas e também responsáveis pelo AEE. Nesse conjunto de atribuições, faz-se necessário analisar como que essas mudanças políticas repercutem no trabalho desempenhado por esses Núcleos.

4.5 As ações inclusivas fomentadas pelos NAPNEs (2012-2019) na RFEPCT

Com fim da Ação TEC NEP, as unidades da RFEPCT buscaram se adequar às diretrizes políticas educacionais vigentes voltadas ao direcionamento e ações em prol dos estudantes com deficiência, bem como a institucionalização de seus NAPNEs.

Diante disso, optou-se pela análise de trabalhos correlatos elencados no estado da arte que direcionaram seus estudos em âmbito nacional/regional, permitindo um entendimento de

como as ações inclusivas têm sido promovidas pelos NAPNEs, especificamente, direcionadas ao público com deficiência. Nesta conjuntura, destacam-se as pesquisas de Cunha (2015), Lisboa (2017), Mendes (2017) e Silva (2017), além da produção bibliográfica de Brancher e Medeiros (2016).

Seguindo a cronologia dos trabalhos, a dissertação de Cunha (2015) traçou como objetivo a análise do Programa TEC NEP na rede federal a partir de seu processo de implementação. É importante fazer uma ressalva, visto que no ano de 2015 não havia mais direcionamento da então Ação TEC NEP, que deixou de ser oficialmente Programa em 2010. Todavia, Cunha (2015) estabeleceu um recorte temporal entre 2000 a 2014 de dissertações e teses que abordavam o Programa/Ação TEC NEP. Além disso, analisou o documento base de criação dessa política e o “Censinho 2011”.

Como resultados de sua pesquisa, Cunha (2015) demonstrou que o TEC NEP promoveu avanços na RFEPCT a partir do papel desempenhado pelos NAPNEs. Entretanto, apresentou algumas discrepâncias nos trabalhos analisados no que se referem às ações exitosas e não exitosas em algumas instituições.

Entre os insucessos estão o baixo número de alunos com deficiência matriculados na RFEPCT, sendo que boa parte desses estudantes encontrava-se nos cursos de formação inicial e continuada. Uma dessas razões relaciona-se aos processos seletivos que, segundo Cunha (2015), não são inclusivos, não caminham para uma democratização do ingresso institucional.

A dissertação de Lisboa (2017) analisou as estratégias de efetivação de políticas inclusivas no atendimento de estudantes público-alvo dos IFs. Para isso, realizou uma pesquisa qualitativa a partir da análise de documentos (Regulamento de criação dos NAPNEs) e estudo empírico com 29 coordenadores desses Núcleos de IFs do país.

Lisboa (2017) destaca a criação dos NAPNEs como um resultado positivo visível da do TECNEP, porém apontou algumas inconsistências nos Regulamentos desses Núcleos, como a padronização na elaboração desse documento em vários IFs. Identificou a ausência de orientação do AEE nessas instituições, uma vez que muitos destes documentos apresentam como finalidade única o assessoramento e consultoria. Além disso, detectou dificuldades no repasse financeiro aos NAPNEs, em função de que grande parte deles depende da liberação de verbas de setores dos quais se encontram vinculados, como as Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão. Ao final, enfatiza a necessidade de investimentos financeiros, qualificação da equipe do NAPNE, melhoria de infraestrutura e envolvimento da comunidade acadêmica e maior clareza nos regulamentos dos Núcleos.

A tese de Mendes (2017) investigou as ações institucionais dos IFs para o atendimento ao público da educação especial (pessoas com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento altas habilidades/superdotação).

Dessa forma, realizou uma pesquisa qualitativa de cunho documental (Relatórios de Gestão produzidos pelas instituições - ano de 2015) e empírico (questionário respondido por 13 gestores de instituições da rede federal).

Os resultados de seu estudo mostram que a estruturação das políticas de atendimento pedagógico aos alunos e a estruturação dos NAPNEs dependerão das gestões locais em cada instituição, a partir do interesse e do investimento de seus administradores. Ressaltou que com extinção do Programa/Ação TEC NEP e, conseqüentemente, do grupo gestor central, resultou nos IFs formas próprias de funcionamento, “[...] sem carecer de um programa, projeto, ação, campanha ou qualquer outra iniciativa nacional” (MENDES, 2017, p.125).

Mendes (2017) indica a necessidade da presença do AEE nos IFs ao verificar que existe um mecanismo na instituição de atendimento por demanda, a partir do momento que um estudante com determinada necessidade educacional ingressa na unidade. Apresentou como dados, a necessidade de composição do quadro de profissionais com formação em AEE, além da presença de mais diferenças do que similaridades nas ações inclusivas, mesmo dentro de uma mesma instituição.

O trabalho de Silva (2017) propôs algumas discussões sobre a educação inclusiva no contexto brasileiro, trazendo à luz uma análise do conceito de necessidades educacionais especiais e o lugar da educação especial nesse processo. Desse modo, realizou uma pesquisa qualitativa a partir levantamento documental (a partir da análise de 11 regulamentos dos NAPNEs dos IFs da região nordeste do país) e empírico (questionário respondido por 29 coordenadores dos Núcleos dessas instituições).

A partir da análise do autor, os resultados revelam avanços significativos na discussão que contemplam uma concepção inclusiva de educação, porém as instituições encontram-se limitadas em relação à garantia de recursos necessários para viabilização e concretização de uma política inclusiva.

Ademais, destacou nos Regulamentos dos NAPNEs a excessiva atribuição lançada a esse setor, muitas vezes pela omissão de responsabilidade de instâncias superiores, o que redundou em inúmeras dificuldades: a falta de infraestrutura, dificuldades na oferta do AEE, bem como uma indefinição dentro da RFEPCT em relação às finalidades do NAPNE em cada *campus*.

Silva (2017) conclui que a cultura da convivência desenvolvida nos IFs deve ser transposta por uma cultura comprometida com a equiparação de oportunidades, promotora de recursos necessários para as práticas “[...] político-pedagógicas mais plurais, cooperativas, flexíveis e diversificadas, por intermédio de uma cultura de reconhecimento e respeito” (SILVA, 2017, p. 155).

A produção bibliográfica de Blancher e Medeiros (2016) reúne uma composição de nove capítulos em formato de artigos, cujos pesquisadores apresentam em cada um deles ações inclusivas de vários *campi* de IFs da Região Sul do Brasil. Apenas em um dos capítulos, os autores Nascimento e Portes (2016) direcionaram um estudo sobre a trajetória da Ação TEC NEP na RFEPECT.

A prática de ações afirmativas está voltada à diversidade humana, portanto, foram criadas nessas instituições, políticas que têm como direcionamento diferentes públicos que estiveram marginalizados em nossa sociedade, como os negros, os indígenas, as pessoas com deficiência entre outros.

Destarte, o NAPNE se constitui como um setor que compõe esse conjunto de Núcleos voltados às ações de diversidade e inclusão institucional. Há algumas distorções nos trabalhos apresentados em relação a sua atuação e ao público-alvo contemplado. Percebe-se em alguns desses trabalhos que os Núcleos utilizam o termo “apoio”, já outros, a nomenclatura “atendimento”, a qual faz correspondência ao termo empregado pela Portaria 29/2010 da Ação TEC NEP.

Alguns trabalhos apontam que os NAPNEs estão direcionados apenas ao público-alvo da educação especial, em outros, esse setor também contempla estudantes com outras necessidades, entre elas, as dificuldades de aprendizagem.

Em alguns institutos há o incentivo à elaboração de políticas e ações voltadas à criação dos Núcleos de TA, responsáveis pela produção de materiais e de pesquisas, fundamentais para promoção de condições estruturais de acesso aos estudantes, não apenas para a realização dos processos seletivos, mas também na implementação de recursos didático-pedagógicos para sua permanência institucional.

Ademais, algumas instituições apresentam políticas de distribuição de cotas para as pessoas com deficiência, de regulamentação e oferta do AEE, oferta de cursos de formação continuada para seus profissionais, assim como a criação de vários projetos de extensão para a comunidade interna e externa.

Apesar das diferenças estruturais e de recursos financeiros, verifica-se que os IFs apresentam discursos em defesa dos direitos humanos, de uma formação cidadã, de respeito às diferenças, de uma escola para todos.

4.6 A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

O governo federal iniciou medidas para ampliar a política nacional de educação profissional, uma delas foi a elaboração da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a RFEPT⁴⁰ e criou os IFs que substituíram as Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Deste modo, os IFs têm por finalidades e características, conforme Art. 6º:

- “I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; [...] (BRASIL, 2008b, p. 4).

Assim, são caracterizadas como instituições multicampi e plurriculares responsáveis pela articulação do ensino, pesquisa e extensão, e também de autonomia administrativa, contemplando outras modalidades de ensino: educação básica, graduação e pós-graduação.

4.6.1 O Ensino Médio Integrado - EMI

Em meados dos anos de 1990 a educação profissional e tecnológica começa a ser discutida como um espaço de um saber integrado, englobando tanto dos conhecimentos propedêuticos e técnico-científicos quanto de formação humana. As atenções se concentravam na busca por uma formação integral, a partir de uma visão ampliada, contra uma simples atividade laboral, em favor de processos educacionais direcionados a ações efetivas para a constituição desses sujeitos voltadas ao mundo do trabalho (CIAVATTA, 2005).

⁴⁰ É constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008b).

Em 2004 é publicado o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (Regulamenta o parágrafo segundo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Em seu Art. 1º, no que compete à promoção de cursos e programas, estabelece: “I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004a, p. 1)

O decreto supracitado ainda define as premissas da Educação Profissional e Tecnológica: “II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e IV - a indissociabilidade entre teoria e prática.” (BRASIL, 2004a, p.2).

A Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 define que um dos objetivos dos IFs é ofertar a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente por meio de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008b). Nesse sentido, há uma busca por uma política de educação profissional e tecnológica direcionada aos “[...] valores inerentes ao ser humano de forma a privilegiar a vertente tecnologia, e admitindo o trabalho como categoria de saber e de produção” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 32).

Autores como Ciavatta (2005), Moura (2007) e Araújo e Rodrigues (2010) entendem o princípio educativo do trabalho como uma possibilidade do ensino integrado envolvendo as dimensões da ciência, cultura, de formação humana e de construção histórica dos sujeitos. Desse modo, as discussões caminham em direção de uma educação profissional tecnológica que contemple essas dimensões como pilares dessa formação, de uma escola para todos.

Diante dessa legislação foi possível pensar a educação profissional do EMI sob o viés do trabalho como princípio educativo, não como uma atividade meramente produtiva, mas, conforme Saviani (2007), como uma atividade humana, de um trabalho que historicamente se constituiu a partir da relação do homem com a natureza, transformando-a para garantir sua sobrevivência. Isso faz parte de um processo de construção de sua essência humana, portanto, se traduz enquanto formação voltada à cidadania, de um sujeito participativo, emancipado a partir do contato com várias áreas: técnica, científica e cultural.

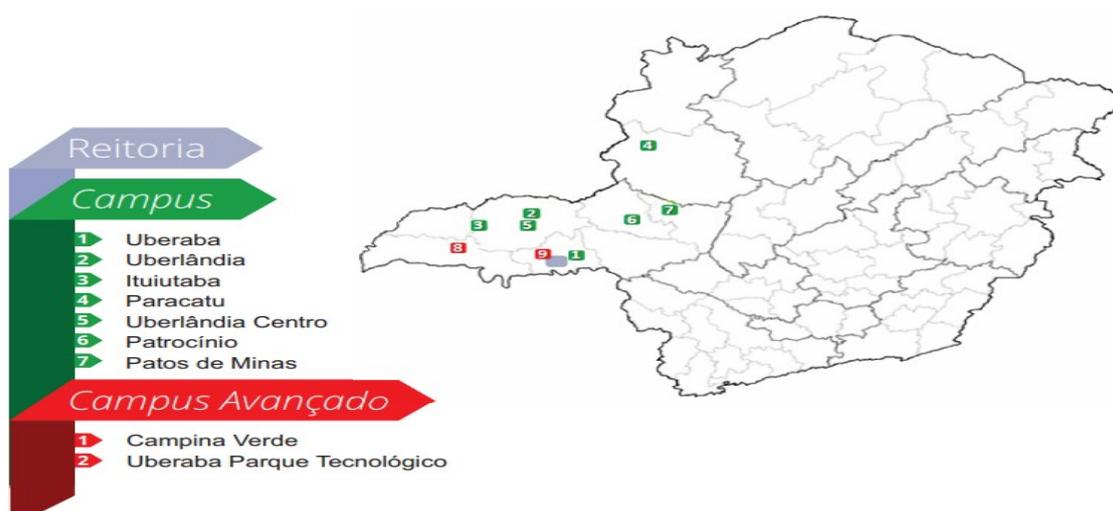
4.6.2 O Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM

O início da instituição surge nos anos de 1950, na cidade de Uberaba, em Minas Gerais. Nesse período era conhecida como Centro de Economia Doméstica e Rural. Alguns

anos depois, juntamente com o recém-criado Colégio Agrícola de Uberlândia, tornou-se Escola Agrotécnica de Uberaba. No ano de 2002, transformou-se em CEFET. Em dezembro de 2008, a partir da publicação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, as duas escolas se fundem para formar o Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM (IFTM, 2018).

Posteriormente, a continuidade de sua expansão culminou com a abertura de novas unidades: *Campus Uberaba* e *Campus Uberaba Parque Tecnológico*; *Campus Uberlândia* e *Campus Uberlândia Centro*; *Campus Ituiutaba*; *Campus Patrocínio*, *Campus Patos de Minas*; *Campus Paracatu*; *Campus Campina Verde* e dois polos presenciais: Ibiá e João Pinheiro.

FIGURA 1 - *Campi* do IFTM



FONTE: Adaptação (IFTM, 2020c, p. 9)

O IFTM oferta 27 cursos técnicos integrados ao ensino médio e 14 cursos técnicos concomitantes ao ensino médio. No que se refere aos cursos superiores, são 10 cursos de bacharelado, 4 (quatro) de licenciatura e 12 tecnólogos. Além disso, enquanto uma instituição de ensino verticalizada oferece também cursos de pós-graduação: especialização - 10 cursos e de mestrado – 4 (quatro). Conta ainda com cursos de formação de idiomas e a distância - licenciatura pelo sistema integrado à Universidade Aberta do Brasil (IFTM, 2020a).

4.6.2.1 Os documentos Institucionais do IFTM: alinhamentos políticos inclusivos?

Neste tópico serão analisados alguns documentos do IFTM como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2014-2018 e 2019 -2023); O Portfólio de Gestão (2012-2019), o Relatório de Gestão de 2018, Resolução nº 36/2019, de 29 de abril de 2019 e o Relatório de Gestão 2019; Resolução nº 087 de 20 de agosto de 2020, que realizam uma

apresentação de todas as ações implementadas na instituição ao longo das duas últimas gestões; Regulamentação didático-pedagógica dos cursos de nível médio e graduação do IFTM - nº 76/2019; Resolução de Regulamentação do NAPNE, nº 42/2012, de 26 de novembro de 2012 e Resolução *Ad Referendum* nº 44/2017, de 06 de julho de 2017 a qual dispõe sobre a revisão/atualização do Regulamento do NAPNE/IFTM e alguns outros documentos complementares.

4.6.2.2 Plano de Desenvolvimento Institucional

O PDI deve ser pensado e organizado para um período de quatro anos. Em conformidade com a Lei nº 11. 892, de 29 de dezembro de 2008, os IFs devem elaborar os seus PDIs enquanto um documento norteador de ações para o planejamento estratégico e desenvolvimento da instituição acadêmica e administrativamente. Suas atribuições envolvem: contemplar o Projeto Político Institucional (PPI); a organização didático-pedagógica e administrativa; infraestrutura e a planificação de oferta de cursos (IFTM, 2013).

O IFTM apresenta como missão a perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática, além disso, destaca como um de seus valores a acessibilidade e inclusão social e o respeito à diversidade. O documento está atrelado à democratização e ao acesso à educação profissional para todos, pois apresenta como concepções a formação humana, cidadã, integral e também de preparação para a vivência ao mundo do trabalho (IFTM, 2013).

4.6.2.2.1 PDI – (2014 – 2018)

O Planejamento estratégico da instituição, nos anos de 2014 a 2018, a partir da Resolução “*ad referendum*” nº 96/2013, de 26 de dezembro de 2013, estabelece metas e objetivos a serem alcançados, entre eles, destacam-se a ampliação das atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão e o aumento e consolidação das ações sobre diversidade e inclusão, tendo em vista a democratização do ensino.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de fazer opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2002, p.260).

Entre apresentação das metas, evidencia-se a previsão de atendimento até 2018 de 100% por cento dos estudantes com especificidades ou desigualdades educacionais e necessidades educacionais específicas. Outro destaque refere-se à implantação de um Núcleo de TA por *campus*, totalizando 7 (sete) em 2018 (IFTM, 2013). Essas metas demonstram a necessidade na promoção de pesquisas e de materiais de TA em conformidade com o Plano Viver sem Limite que orienta, desde 2012, as instituições da RFEPCCT a se organizarem na elaboração de propostas voltadas a uma política de acessibilidade.

No que concerne ao PPI, apresenta concepções educacionais que se fundamentam na convivência entre as pessoas, na valorização da diversidade e das potencialidades humanas, seus direitos e deveres e a vivência no mundo do trabalho. Há um norteamento de uma política inclusiva em defesa de uma educação pública e universal. (IFTM, 2013).

Sobre o plano de infraestrutura física, o documento descreve a realidade e as perspectivas sobre a acessibilidade arquitetônica nos nove *campi* do IFTM. No levantamento informado pelas próprias unidades de ensino, percebe-se que a maior parte dos *campi* apresenta itens de acessibilidade, conforme a ABNT NBR 9050⁴¹, entretanto apenas em uma unidade não foi informada a estrutura física acessível. As rampas de acesso, banheiros adaptados, bebedouros adaptados, corrimões e vagas para pessoas com deficiência estão entre os mais citados.

Um dos *campi* apontou como previsão a necessidade de ampliação de alguns dos itens de acessibilidade supramencionados até o ano de 2017. Outra unidade registrou a inexistência de rampas de acesso em dois dos três prédios da instituição, insuficiência de vagas no estacionamento para as pessoas com deficiência, a falta de bebedouros adaptados, e a consequente necessidade de elaboração de um projeto de acessibilidade arquitetônica que atenda as normas vigentes (IFTM, 2013).

As descrições demonstram disparidades entre os *campi* do IFTM, enquanto que algumas unidades destacam ações mais direcionadas à infraestrutura, em conformidade com ABNT NBR 9050, outras ainda carecem de projetos de acessibilidade. Muitas vezes esses obstáculos decorrem da imprevisão de recursos orçamentários para financiar as ações de inclusão das pessoas com deficiência nas unidades da própria instituição.

A acessibilidade arquitetônica é o primeiro passo para o ingresso do estudante com deficiência em uma instituição educacional, pois permite a quebra de uma barreira ambiental amparada legalmente pelo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, em seu Art. 4:

⁴¹ Norma brasileira de acessibilidade a edificações, mobiliários e equipamentos urbanos. Atualmente encontra-se em vigência a NBR 9050/2020.

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004b, p. 6)

A respeito das políticas de atendimento aos discentes da instituição o PDI (2014-2018) destaca como estratégias, as formas de acesso que visam democratizar o ingresso à instituição por intermédio da Comissão Permanente de Processo Seletivo (COPESE), responsável por organizar os processos seletivos em conformidade com o contexto social e perfil dos candidatos. Um dos papéis da COPESE na instituição é a promoção de condições acessíveis para que candidatos com deficiência possam realizar as provas, considerando suas condições e limitações físicas e ou sensoriais.

Existem também os programas de apoio pedagógico que buscam ações para todos que apresentem necessidades específicas e individuais. As ações ocorrem em prol da diversidade no contexto escolar em que sobrelevam os direitos humanos a vários grupos, inclusive as pessoas com necessidades educacionais específicas, grupo do qual estão integradas as pessoas com deficiência. Entre os serviços disponibilizados está o trabalho do NAPNE, direcionado à temática Diversidade e Inclusão (IFTM, 2013).

De acordo com o PDI (2014-2018), o NAPNE desempenha um trabalho intersetorial promovendo o suporte técnico, científico, acadêmico e pedagógico, em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Seu campo de atuação também se concentra na “[...] assessoria de planejamento e execução de projetos de formação continuada de docentes para a educação especial, destinados à comunidade interna e externa do IFTM” (IFTM, 2013, p. 155).

O documento evidencia muitas atribuições aos Núcleos, que além de prestar o suporte técnico, científico e acadêmico, ainda é responsável por assessorar projetos de formação continuada para a educação especial.

O próprio PDI (2014-2018) destaca a criação de um Programa denominado de Ações Afirmativas⁴², que visa criar condições de acesso, permanência e sucesso escolar para grupos historicamente marginalizados e discriminados socialmente. Destaca a atuação dos NAPNEs enquanto setor responsável por ações de acompanhamento e de sucesso. Dessa maneira,

⁴² As Ações Afirmativas [...] podem ser vistas como ações que buscam o garantir o acesso, oportunidades e benefícios a pessoas vitimizadas e discriminadas pelas suas condições raciais, sexuais ou físicas, no passado ou no presente (SONZA; SALTON; STRAPAZZON, 2016, p. 114)

compreende-se que esses Núcleos ⁴³ fazem parte de um conjunto de ações institucionais intersetoriais voltadas à diversidade e inclusão, a partir de uma macropolítica institucional.

Antes de adentrar no PDI (2019-2023), faz-se necessário abrir um espaço de discussão a fim de ressaltar um documento importante que divulgou o resultado de algumas atividades propostas pelo PDI (2014-2018). Trata-se do Portfólio de Gestão - IFTM -2012-2019, que apresenta um compilado de informações, dados técnicos, quantitativos e qualitativos da instituição.

O Portfólio de Gestão (2012-2019) focaliza que em 2017 foram criadas ações para investimentos na adequação estrutural dos *campi* em relação ao atendimento das normas de acessibilidade, além de estabelecer a projeção de investimentos significativos para os anos de 2020 e 2021. Neste cenário, há um direcionamento para a formação continuada dos profissionais da instituição, por intermédio da Resolução ad referendum nº 39, de 10 de maio de 2017, que cria o Centro de Referência em Educação Profissional e Tecnológica, o qual é responsável pela capacitação em educação inclusiva para o AEE, em função da constatação de sua crescente necessidade na rede (IFTM, 2019a). Uma das ações de referência foi a implementação em 2018 do curso de especialização a distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, visando a formação de profissionais da RFEPCT para atuação na educação inclusiva e no AEE (IFTM, 2019a).

Sobreleva-se a retomada da instituição na oferta do curso de especialização em educação profissional inclusiva, instituído pelo então Programa TEC NEP no fim dos anos 2000, que à época não foi levado adiante, para a ampliação e qualificação dos profissionais da Rede Federal.

Verifica-se que o documento aponta, no ano de 2017, a necessidade de ações institucionais que buscam implementar uma formação para o AEE. A PNEEPEI foi estruturada em 2008 e quase 10 anos depois, de uma maneira tardia, é pensada no IFTM, visto que a educação especial, por meio do AEE, deve ser garantida em todas as etapas e modalidades de ensino.

Isso também é constatado no documento de Orientação à Implementação da Política de Acessibilidade na RFEPCT (BRASIL, 2016b), que estabelece a oferta do AEE nas instituições por meio de um Plano de trabalho desenvolvido pelas instituições para os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas

⁴³ O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) também se constitui como um dos segmentos do IFTM no trabalho direcionado à diversidade e inclusão e o NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico.

habilidades/superdotação. É importante ressaltar que embora sejam criados cursos para a formação/capacitação de profissionais para o AEE, o documento não apresenta nenhum resultado destas ações voltadas a esse público e tampouco faz menção a esse atendimento.

Embora a política institucional apresenta-se voltada à diversidade e inclusão, a educação especial não pode ser desconsiderada nesse contexto, visto que o AEE é um serviço complementar que se faz presente no ensino regular. Para isso, necessita de uma estrutura física, material e humana como: criação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), de recursos de TA e de formação de profissionais para atuarem no atendimento aos estudantes. A pesquisa de Mendes (2017) identificou que as políticas dos IFs e a própria legislação enfatizam aspectos da acessibilidade arquitetônica em detrimento das questões pedagógicas e do AEE, este último, quando citado, aparece com pouco detalhamento das atividades realizadas.

O Portfólio de Gestão – IFTM (2012-2019) resalta outras ações importantes como o Programa de Acesso Permanência e Êxito dos Estudantes do IFTM, instituído em 2013, que compõe o PDI (2014-2018) por intermédio de ações centradas no acesso, permanência e sucesso acadêmico de estudantes do IFTM envolvendo vários setores, inclusive o NAPNE. Como resultado, foram publicados dois trabalhos que retratam as ações desenvolvidas e implementadas. No ano de 2017, o PAPEE publicou o livro “Processos e práticas de ensino no IFTM: acesso, permanência e êxito dos estudantes”, em 2018, a obra: “Processos e práticas de ensino no IFTM: a inclusão e a diversidade” (IFTM, 2019a).

Essas ações evidenciam uma política capaz de articular vários setores institucionais por meio de ações focalizadas na diversidade e inclusão. O próprio Relatório de Gestão de 2018 demonstra quantitativamente a efetivação de um dos objetivos do PDI 2014-2019, “[...] consolidar e ampliar as ações de diversidade e inclusão visando à democratização do ensino” (IFTM, 2019c, p. 38). Segundo o documento, a meta que pretendia atender, até 2018, 100% dos estudantes com necessidades educacionais específicas ou desigualdades educacionais, foi atingida. O IFTM passou de 49 para 122 estudantes atendidos em seus *campi*, evidenciando a parceria e a atuação do NAPNE de cada *campus* para a obtenção desses resultados.

Todavia, como as ações estão voltadas à diversidade humana, alguns dados considerados importantes dentro desse universo quantitativo não são divulgados, como, por exemplo, as informações referentes ao número de alunos com deficiência atendidos pelos NAPNEs. Trata-se de um indicador importante para o direcionamento de ações específicas para o atendimento necessário a esse público, considerando suas peculiaridades no que tange à acessibilidade pedagógica, arquitetônica, comunicacional e ao AEE.

Percebe-se no último Relatório de Gestão 2019⁴⁴, Resolução nº 087 de 20 de agosto de 2020, que o IFTM tem se articulado em torno de ações voltadas à acessibilidade comunicacional virtual. Destaca modificações no site institucional em cumprimento ao Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (e-MAG), em consonância ao Decreto nº 5.296 de, 2 de dezembro de 2004. Desse modo, o documento ressalta: atalhos de navegação; alto contraste e esquema de cores, em todas as páginas do portal institucional, destinado às pessoas com deficiência visual; Libras para a tradução de textos por meio do programa V-Libras, também disponível no portal; descrição de imagem de notícia; edital de processo seletivo publicado também em Libras; Libras e legendas selecionáveis, disponibilizadas em alguns momentos, nos vídeos do perfil “iftmoficial” no Youtube, acompanhados por tradução em Libras por meio de inserção de quadro com a intérprete, e legendas selecionáveis (IFTM, 2020c).

Todos esses esforços caminham em prol da democratização do ensino que pressupõe o direito de todos à educação, de igualdades de oportunidades. Pensar nos estudantes com deficiência, desde o ingresso até a conclusão acadêmica, não é uma tarefa das mais simples. Envolve a quebra de velhos paradigmas educacionais, ainda muito presentes em uma concepção de integração: no currículo, na formatação do ensino, no aspecto metodológico, avaliativo e principalmente atitudinal. Diante desse cenário, o Relatório de Gestão de 2019 (IFTM, 2020c) destaca a prioridade da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) em investimentos e ações voltados à diversidade e inclusão.

Nesta conjuntura, Bartalotti (2006) considera a inclusão como um caminho a ser trilhado, visto que é necessário o aprimoramento das relações sociais expressos pelos valores e crenças dos sujeitos, com referência às pessoas com deficiência.

Essas ações caminham na promoção de uma educação profissional inclusiva frente a um cenário adverso de sociedade, de exclusão, de valorização mercadológica, de trabalho individualista e seletivo.

4.6.2.2.2 PDI – (2019-2023)

⁴⁴ Os Relatórios de Gestão são documentos elaborados *a posteriori* das ações previstas nos PDIs. São meios de prestação de contas do que foi realizado e do que não se conseguiu cumprir. Apresentam resultados de execução do que foi feito ou justificativas por algo que foi planejado, mas não pôde ser executado, além de indicar dados financeiros do investimento público, no caso dos institutos [...] (MENDES, 2017, p. 76).

A publicação refere-se à Resolução nº 37/2019, de 29 de abril de 2019 a qual promoveu algumas mudanças em relação ao PDI anterior no que tange ao planejamento, à execução de ações e à divulgação de alguns resultados voltados à inclusão educacional na instituição.

Em relação ao planejamento estratégico envolvendo os discentes, salienta como objetivos a ampliação das ações de inclusão, estabelecendo como meta o atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas. A projeção quantitativa aponta o aumento do número desses estudantes, passando de 87 em 2019 para 119 até 2023. Todavia, o documento salienta que o IFTM “[...] em 2017 registrou 198 estudantes no ensino médio e 37 estudantes no ensino superior, que apresentavam, por suas especificidades, a necessidade de atendimento diferenciado” (IFTM, 2019 d, p. 114).

Esse decréscimo dos números em relação ao ano de 2017 sugere, hipoteticamente, duas a conclusão acadêmica e ou a evasão desses estudantes da instituição, além disso, o documento não especifica que tipo de atendimento foi realizado. Segundo Mendes (2017), falta detalhamento das ações desenvolvidas com os estudantes com necessidades educacionais específicas, que impossibilitam compreender o trabalho que está sendo feito. Desse modo, quais são as ações que a instituição tem promovido a esses estudantes? Como está sendo direcionado o trabalho do NAPNE no IFTM?

Outro objetivo do PDI (2019-2023) é a adaptação da infraestrutura das unidades da rede em relação à acessibilidade, em que apresenta como indicador quantitativo a ampliação do número de estruturas adaptadas; de 40 em 2019, para uma prospecção de 54 até 2023 (IFTM, 2019d).

Percebe-se uma ênfase nas metas direcionadas à acessibilidade arquitetônica em ambos os PDIs. De acordo com Mendes (2017, p.93), isso é destacado nos documentos institucionais “[...] por ser um item obrigatório pelas normativas da CGU⁴⁵, o item, Medidas para garantir acessibilidade aos produtos serviços e instalações” e também por supostamente proporcionar maior visibilidade.

Um ponto importante para a discussão relaciona-se à continuidade da meta referente à criação de um Núcleo de TA, que prevê a criação de dois espaços centralizados na unidade da Reitoria – Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) até o ano de 2023. Trata-se de uma meta estabelecida pelo PDI (2014-2018), não cumprida, já que propunha a criação de um Núcleo de TA em cada *campus* do IFTM.

⁴⁵ Controladoria Geral da União

A implementação desses Núcleos representa a necessidade de criação de recursos e serviços, de acordo com a demanda dos *campi* da instituição, pois a TA envolve a produção de recursos e materiais, desde aqueles considerados de baixo custo como um simples engrossador de lápis, até a criação de materiais tecnológicos, como o desenvolvimento de um software para computadores, que auxilia tanto no processo pedagógico quanto na acessibilidade comunicacional e pedagógica.

Mesmo com o Relatório de Gestão da SETEC/MEC de 2011, que orienta a criação de Núcleos de TA como uma das ações das políticas de acessibilidade para RFEPCT, o IFTM ainda não dispõe dessa estrutura. Planeja o início da implementação desses Núcleos no ano de 2020, finalizando em 2023. Isso tem um impacto significativo no atendimento de alunos com deficiência que dependem de recursos e de ajuda técnica para o acesso e permanência nos *campi* da instituição.

Apesar disso, o PDI (2019-2023) evidencia que a instituição tem se mobilizado para a ampliação e implementação de ações inclusivas concernentes ao trabalho das políticas de Educação a Distância, por meio do Programa Universidade Aberta Brasil, no que diz respeito à capacitação de servidores. Destaca a oferta de cursos de aperfeiçoamento em procedimentos básicos para o AEE na RFEPCT, bem como o curso de pós-graduação *latu sensu* em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva para toda rede e demais profissionais de outras instâncias, já discutido anteriormente (IFTM, 2019d).

Em relação ao PPI, no período de 2019 a 2023, há a continuidade do compromisso de promoção de uma educação integral, investindo em recursos direcionados ao ensino, à pesquisa e à extensão. É importante destacar que na caracterização dessa tríade, o documento sobreleva, entre várias ações educacionais, a defesa de princípios como a “[...] inclusão de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, inclusive as pessoas com necessidades educacionais específicas” (IFTM, 2019d, p. 47-48). Isso ratifica o norteamento de políticas educacionais para todos, considerando a diversidade humana como elemento para o desenvolvimento dos estudantes na instituição.

4.6.2.3 Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos cursos técnicos de nível médio - IFTM

O respectivo documento se refere à Resolução *Ad Referendum* nº 76/2019, de 25 de novembro de 2019, que tem como premissa regulamentar a organização de cursos técnicos de nível médio ofertados pelo IFTM.

Um dos objetivos do trabalho trata de analisar os efeitos das políticas de inclusão, mediante ao trabalho articulado pelos NAPNEs, mais precisamente, direcionados ao EMI. Nesse sentido, há uma proposição para a compreensão da organização dos documentos pedagógicos – Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) em relação aos estudantes com deficiência.

Em seu Art. 9, são estabelecidas as diretrizes pedagógicas norteadoras aos PPCs, assim, destacam-se alguns desses elementos que coadunam com uma educação inclusiva: a formação humanística; cidadania e inclusão social. Há por parte do presente Regulamento o reconhecimento à diversidade humana, em específico, das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em conformidade com as Ações Inclusivas efetivadas pela instituição. Aponta que o NAPNE é um desses responsáveis pela mediação da educação inclusiva (IFTM, 2019e).

O documento estabelece a previsão de ações nos PPCs que visem à permanência e à conclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas no IFTM, em consonância ao Art. 17:

§ 1º Adaptação e flexibilização curricular no que tange às estratégias e critérios de atuação docente, que oportunizam adequar o currículo, considerando a diversidade, o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, como também processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes.

§ 2º Terminalidade específica, para aqueles que não conseguirem atingir os conhecimentos exigidos para a conclusão do curso em virtude de suas deficiências comprovadas em consonância com regulamento próprio.

§ 3º Aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os estudantes com altas habilidades/superdotação (IFTM, 2019e, p. 11).

Embora a legislação brasileira estabeleça a educação como uma garantia para todas as pessoas, faz-se necessário compreender que as diferenças e dificuldades de aprendizagem dos estudantes com deficiência existem, e devem ser compreendidas por essas instituições em seus projetos pedagógicos. No caso de estudantes com deficiência, é importante reconhecer o seu percurso de escolarização, suas especificidades, para que sejam pensadas no currículo escolar.

O Regulamento, além das adaptações e flexibilizações curriculares, promoverá aos estudantes que tenham algum tipo de necessidade, um período acadêmico maior de aprendizagem, uma adaptação temporal de currículo e de dilação de prazos para integralização curricular (mediante a apresentação de laudo médico). Aqueles estudantes que não apresentam condições para a conclusão do curso, em função de suas limitações

(intelectual e graves deficiências múltiplas), uma certificação de terminalidade de curso será conferida, consoante ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e a Classificação Brasileira de Ocupações (IFTM, 2019e).

Ao consultar a Classificação Brasileira de Ocupações, o material estabelece apenas um agrupamento de profissões por áreas, no caso, o grupo três, relaciona-se à descrição de cursos técnicos, portanto, é relevante a elaboração institucional de um documento normativo que defina e estabeleça os critérios para uma certificação diferenciada a esses estudantes.

Diante disso, o IFTM publicou a Resolução nº 20/2019, de 27 de março de 2019 que orienta os procedimentos referentes à certificação por terminalidade específica para estudantes dos cursos da instituição. Isso ocorrerá a partir da avaliação de uma banca examinadora composta por profissionais de diferentes setores do IFTM, entre eles, o NAPNE (IFTM, 2019b).

Há um movimento institucional promovido pelos NAPNEs, de acordo com as Atas de reuniões desses Núcleos no ano de 2020, em prol da revisão da atual Resolução nº 20/2019, de 27 de março de 2019, dada a necessidade de elaboração de um documento que estabeleça critérios mais específicos para o processo de acompanhamento, flexibilização curricular e terminalidade específica aos estudantes que necessitam dessa certificação, inclusive aos que cursam o ensino superior e que atualmente não são contemplados. Desse modo, houve uma proposição para a elaboração de uma Instrução Normativa que contemplasse esses aspectos e que também instrísse os NAPNEs sobre como proceder diante dessas situações.

Em setembro de 2020 esse documento foi publicado pela Instrução Normativa nº 013, que estabelece procedimentos para atendimento e flexibilização curricular aos estudantes com necessidades específicas. Esse é um ponto que merece atenção, pois está concatenado à conclusão acadêmica dos estudantes. É importante compreender como essas orientações se aplicam na prática aos estudantes com deficiência, principalmente nos cursos de EMI, uma vez que apresentam uma extensiva carga horária, por abranger disciplinas do ensino médio propedêutico e também do técnico, ofertadas em período integral.

4.6.2.4 Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE (2012/2017)

Indubitavelmente, pode-se considerar que o NAPNE foi o resultado prático e positivo do Programa/Ação TEC NEP. A partir das mudanças governamentais e as novas orientações

da SETEC/MEC, para a elaboração de políticas de acessibilidade pelas unidades da RFEPECT, esses Núcleos passaram a compor e a seguirem diretrizes de suas respectivas instituições.

Assim, a institucionalização dos NAPNEs ocorreu em toda a rede federal atendendo as demandas de seu contexto, sem desconsiderar as políticas de educação especial e inclusiva, em nível macro. No IFTM a regulamentação do NAPNE ocorreu em 2012, por meio da Resolução nº 42/2012 (Regulamento/2012) de 26 de novembro e revisado/atualizado em 2017, Resolução *Ad referendum* nº 44/2017, de 06 de julho (Regulamento/2017). A instituição se propõe a estabelecer a revisão do documento a cada biênio.

Neste tópico, serão analisados os dois documentos a fim de se compreender as proposições voltadas ao trabalho deste Núcleo no IFTM.

O NAPNE está vinculado à PROEN e à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo um núcleo mediador da educação inclusiva, com o objetivo de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso escolar do estudante com necessidades específicas (IFTM, 2017). Há também na instituição um setor de Assessoria de Ações Inclusivas responsável pelas políticas de inclusão da instituição do qual o NAPNE faz parte.

Esse Núcleo, juntamente com outros setores institucionais, promoverá o suporte técnico, científico, acadêmico e pedagógico que contemplem o ensino, pesquisa e extensão em prol da educação inclusiva, de uma educação para a diversidade (IFTM, 2017).

Além disso, esse Núcleo também pode atuar na “[...] assessoria de planejamento e execução de projetos de formação continuada e de capacitação de servidores para a educação inclusiva, destinados à comunidade interna e externa” (IFTM, 2017, p. 3).

É importante destacar o trecho do Regulamento/2012 que contempla a “[...] capacitação de servidores para a educação especial e inclusiva [...]” (IFTM, 2012, p. 2), que em conformidade com o PDI (2014-2018), foram apresentadas ações de capacitação e formação para o AEE, portanto, há o entendimento da manutenção do trecho supracitado no texto do Regulamento/2017, pelo fato de o NAPNE direcionar o atendimento a alunos com deficiência, que muitas vezes necessitam do AEE.

A pesquisa de Mendes (2017) verificou que em 25 dos 38 IFs, não é feita, em nenhum momento, referência à educação especial, evidenciando que essa modalidade não faz parte das concepções cotidianas das instituições.

O Regulamento/ 2012 caracterizava o público atendido pelo NAPNE, como apenas estudantes público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. A Resolução/2017 ampliou esses termos, em função do próprio PDI do IFTM, que ressalta uma política voltada à

diversidade e inclusão, direcionada a um público com necessidades específicas que “[...] apresentem permanentes, temporárias, condição que gere dificuldade significativa nas capacidades físicas, intelectuais, de aprendizagem e de sociabilidade” (IFTM, 2017, p. 3).

Observa-se que a manutenção do público atendido estabelece uma herança deixada pela Ação TEC NEP, à vista disso, o trabalho direcionado à diversidade humana exigirá do NAPNE ações pontuais que contemplem esse universo de estudantes.

Todavia, o termo necessidades específicas, identificada no Regulamento de 2017, difere da nomenclatura utilizada no próprio documento de criação, necessidades educacionais específicas. Essas duas descrições possibilitam outras interpretações em relação à abrangência do trabalho do NAPNE na instituição. O termo necessidade específica permite o entendimento de que esse Núcleo abrange qualquer tipo de dificuldade, não necessariamente educacional, como, por exemplo, o suporte a estudantes com problemas emocionais.

Ademais, o NAPNE apresenta como princípios norteadores: a universalização do acesso à educação; a contribuição para um paradigma educacional compreendendo a pessoa com necessidades educacionais específicas como sujeitos sociais; auxílio no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva e apoio à formação continuada de profissionais da instituição (IFTM, 2017).

Em relação às finalidades e objetivos do NAPNE, identifica-se uma significativa ampliação no Regulamento/2017, constituído por 20 incisos, em relação ao Regulamento/2012 que estabelecia 15 incisos.

O NAPNE se caracteriza como um setor responsável por contemplar muitos objetivos, amplos e complexos, direcionado à tríade institucional: ensino, pesquisa e extensão. Diante dessa “árdua missão,” faz-se necessário estabelecer uma compreensão frente a esse processo.

Novamente é possível identificar em ambos os Regulamentos alguns princípios estabelecidos pela Ação/Programa TEC NEP. A promoção da cultura de uma educação para a convivência e de respeito à diversidade e as parcerias com órgãos públicos que desenvolvem atendimentos voltados à inclusão para as pessoas com necessidades específicas, estão entre eles. Para Silva (2017) o termo-chave, educação para convivência, foi utilizado em grande parte dos regulamentos pesquisados em seu estudo, elencado como uma das principais missões dos IFs.

Isso pode ser observado na responsabilidade do NAPNE em integrar os diferentes setores da comunidade escolar, em que todos possam ser agentes nesse processo de construção coletiva em prol de uma educação inclusiva. Nesse contexto, todos são responsáveis pelas mudanças, não se concebe a ideia de existência, dentro de um mesmo

ambiente, de setores inclusivos e outros não, dessa maneira, a inclusão predispõe totalidade e integralidade nas ações.

Analisando os objetivos a partir do viés de uma educação para a convivência e diversidade, verifica-se, nos Regulamentos de 2012 e 2017, a proposição de eventos de integração para os alunos ingressantes, contribuindo para a autonomia desse público enquanto sujeitos sociais. Isso se traduz na superação de barreiras atitudinais que dificultam as relações entre as pessoas, “[...] quando uma das partes da relação considera a outra menos valorosa, indesejável, sofredora, coitada, diferente das demais para partilhar o mesmo espaço” (BARTALOTTI, 2006, p.35)

Outro objetivo de destaque, que coaduna com os princípios estabelecidos, segundo a Resolução/2017, é o de oportunizar posições de representatividade estudantil ao público com necessidades educacionais específicas. Momento em que pode ser dar voz a essas pessoas, colocando-as como protagonistas, superando uma condição de assistencialismo e de um tratamento histórico de inferioridade, rumo à valorização enquanto cidadãos.

Sobre o AEE, o Regulamento/2017 aponta que um dos objetivos do NAPNE é implantar e assegurar esse atendimento, bem como os demais serviços e o suporte necessário ao público-alvo da educação especial. O Regulamento/2012 não faz menção às palavras “implantar” e “assegurar” o AEE, como apresentado no Regulamento/2017, o qual inclusive utiliza a LBI/2015 para corroborar tal ação.

É importante destacar que há no país uma política de educação especial na perspectiva de educação inclusiva desde 2008, destaque para o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, revogado em 2011, pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que versam sobre o AEE. O estranhamento, neste caso, é o porquê dos documentos do IFTM não deixarem claro a implantação e a garantia desse atendimento anteriormente.

Quando se destaca com clareza nos regulamentos a necessidade de promover a implementação do AEE pelos NAPNEs, há o aumento no estabelecimento de garantias para efetivação desse serviço/ apoio educacional, o que demanda aos IFs assumirem as suas responsabilidades na promoção de recursos para que essas ações se efetivem (SILVA, 2017).

No que tange às atribuições desse Núcleo, o cenário também é bem complexo. O Regulamento/2012 basicamente atribuía aos NAPNEs a garantia de questões voltadas à acessibilidade arquitetônica. Destaque para alguns trechos do documento: reserva de vagas no estacionamento de áreas internas e externas do *campus* e Reitoria; pelo menos um acesso ao interior da edificação livre de barreiras e obstáculos; prédios que dispusessem de pelo menos

um banheiro acessível; disposição de espaços reservados para cadeirantes e para pessoas com deficiência auditiva em locais de aulas, espetáculos e conferências (IFTM, 2012).

Essas atribuições retratam que, à época, o IFTM demandava a implementação de acessibilidade arquitetônica com vistas à garantia mínima de condições aos estudantes com deficiência e mobilidade reduzida, para o acesso e deslocamento pelos diferentes setores da instituição.

O Regulamento/2017 estabelece uma série de atribuições ao NAPNE, distribuídas em 21 incisos. Para além da garantia de acessibilidade arquitetônica, a esse Núcleo é conferido, conforme o Quadro 3:

QUADRO 3- Atribuições - NAPNE

Ação Institucional – Global	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação à implementação de atividades em prol de um paradigma educacional e cultural de diversidade humana e inclusiva; • Acompanhar a redução de barreiras: arquitetônica, comunicacional e atitudinal na Instituição;
Ações burocráticas	<ul style="list-style-type: none"> • Definição da Política de atuação do Núcleo; • Plano de Ação e cronograma anual de trabalho; • Elaboração de Relatório Anual de atividades do Núcleo; • Deliberar critérios para utilização de recursos do Núcleo; • Elaboração de orçamento anual;
Ações pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Participar do planejamento das atividades didático-pedagógica do campus e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas; • Implementar ações que permitam aos docentes conhecer e utilizar os recursos existentes na instituição para a criação de atividades pedagógicas que atendam os alunos com necessidades educacionais específicas;
Ações pesquisas/projetos	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de pesquisas que englobem a temática inclusão; • Atividades de pesquisa e extensão na área de educação inclusiva; • Apoiar a implementação de projetos inclusivos na instituição;
Mediação interinstitucional/ comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Mediação as relações entre as famílias, o IFTM e instituições especializadas que atendem estudantes com necessidades educacionais específicas; • Mediação de parecerias e convênios com instituições para o atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas

FONTE: Adaptação: IFTM (2017, p. 6-7).

Para um melhor entendimento das inúmeras atribuições do NAPNE foi realizada uma categorização dessas informações levando-se em conta o conteúdo expresso em cada uma

delas, assim denominadas: Ação institucional/global; Ações burocráticas; Ações pedagógicas; Ações pesquisas/projetos; Mediação interinstitucional/comunidade.

Essas categorias representam a abrangência do NAPNE em relação ao ensino, pesquisa e extensão no IFTM. Ao analisarmos seu abrangente papel, apenas a ação institucional /global já demandaria uma grande concentração de tempo e trabalho para o cumprimento dessas atribuições por esse Núcleo.

A tarefa de ser um dos responsáveis por orientar a implementação de atividades que contemplem os princípios de uma educação inclusiva e de diversidade humana, representa a quebra de paradigmas educacionais que se constituíram ao longo de décadas em nosso ensino. Somando-se a isso, o acompanhamento de quebras de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais.

As ações burocráticas também envolvem grande comprometimento por parte do NAPNE que deve contemplar, desde a definição da política do Núcleo, à elaboração de relatórios e planejamentos anuais; critérios para a utilização de recursos e a elaboração de orçamento anual.

Além disso, esse Núcleo tem um papel abrangente em relação ao acompanhamento pedagógico dos estudantes com necessidades educacionais específicas nos diferentes cursos e modalidades do IFTM, (do técnico à pós-graduação), e também enquanto facilitador, para que os professores consigam utilizar recursos que atendam a esses estudantes.

Atrelado a isso, o NAPNE é responsável por ações de pesquisa e projetos que envolvam a temática inclusão, bem como sua ação interinstitucional, na interlocução com instituições especializadas que prestam atendimento especializado a estudantes com necessidades educacionais específicas e com suas famílias.

Silva (2017), em sua análise de regulamentos dos NAPNEs dos IFs da região nordeste do país, apontou que apesar de vários desses documentos definirem esse setor como propositivo, consultivo e deliberativo, na descrição de suas atividades, várias atribuições de cunho executivo foram verificadas, o que permite compreender a incumbência de uma grande responsabilidade que as instituições destinam a esse Núcleo.

Os Regulamentos de 2012 e 2017 estabelecem que a constituição dos profissionais atuantes no NAPNEs ocorrerá por meio de publicação de Portaria específica em cada *campus* do IFTM. O Regulamento/2012 estabelece a composição mínima de membros: um professor, dois técnicos administrativos e um aluno regularmente matriculado. Já o Regulamento de 2017, estabelece o mínimo de cinco pessoas, sendo dois professores, mantendo os demais requisitos conforme o documento anterior. “Psicólogos, assistentes sociais e pelo menos um

pedagogo ou técnico em assuntos educacionais lotados no *campus* deverão obrigatoriamente compor o NAPNE” (IFTM, 2017, p, 7).

Ambos os documentos ampliam esse universo, possibilitando a participação de outras pessoas no NAPNE como: demais servidores, membros da comunidade escolar que identifiquem com a temática inclusão e estudantes estagiários ou participantes de projetos de extensão na área de atuação do NAPNE (IFTM, 2017).

Diante da paráfrase acima apresentada, o documento enfatiza a exigência de que parte desse grupo de profissionais tenha uma formação específica, como pré-requisito para composição do NAPNE. Destaca a possibilidade de abertura para outros participantes, seja da própria comunidade escolar ou da comunidade externa. Isso remete a oportunidade de se ampliar as discussões e debates sobre as necessidades e demandas da própria comunidade local, além de agregar novos elementos para o trabalho do NAPNE.

Cabe ainda, destacar a participação de estudantes e estagiários envolvidos nas ações inclusivas, porém, entende-se que o NAPNE enquanto um setor que contempla um trabalho voltado à diversidade humana deve conceber em sua composição permanente um estudante com necessidades educacionais específicas. Para Silva (2017) e Lisboa (2017), muitos regulamentos de IFs entendem a participação destes estudantes como algo facultativo e que os impedem de se envolver em um processo inclusivo.

[...] garantir a participação dos estudantes com necessidades específicas na discussão e elaboração das políticas de inclusão é oportunizar espaços mais democráticos que propiciam a adequação das condições necessárias aos serviços educacionais em sintonia com as necessidades, perspectivas e realidades vivenciadas por esse público (SILVA, 2017, p. 120).

Ademais, o NAPNE será formado por uma comissão composta por presidente e vice-presidente, primeiro e segundo secretário os quais serão eleitos por meio de votação a cada quatro anos pelos demais componentes dos Núcleos de cada *campus*. Todos os membros do NAPNE, com exceção ao presidente, deverão disponibilizar no mínimo quatro horas para as atividades do Núcleo (IFTM, 2017).

Quanto à função do presidente, o Regulamento/2012 definia o mínimo de 10 horas semanais para atividades relacionadas à coordenação do Núcleo. O Regulamento/2017 estabelece pelo menos 8 (oito) horas semanais de carga horária de trabalho para esse profissional.

O documento apresenta o cumprimento mínimo e não máximo da jornada de trabalho a ser cumprida. Essas regras nos permitem compreender que, tanto os cargos de

presidência/vice-presidência quanto dos demais componentes, exigem que os profissionais conciliem as funções efetivas de seu cargo de origem com as exercidas no NAPNE, visto que o documento não faz nenhuma menção sobre qualquer tipo de cessão desses profissionais para atuarem nesse setor.

Há um entendimento, mesmo que ainda superficialmente, do estabelecimento de uma carga horária de trabalho que não contempla as reais necessidades e atribuições desse setor institucional. Silva (2017) relata em seu estudo que grande parte dos regulamentos dos IFs transparece o acúmulo de funções de presidentes e vice-presidentes, bem como aos demais membros da equipe.

Outro ponto de destaque foi a ausência de um profissional responsável pelo AEE. Um dos objetivos desse Núcleo é implantar e assegurar esse atendimento, entretanto não há nenhuma referência sobre esse serviço destinado às pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Mesmo diante de todas as atribuições e dos profissionais que compõem o NAPNE é primordial compreender como são destinados os recursos para a sua manutenção e do trabalho a ser desempenhado por este setor institucional.

O Regulamento/2012 apresenta um capítulo sobre o financiamento do NAPNE, o qual previa aos responsáveis pela Direção Geral de cada *campu*, a solicitação de verbas constituídas como parte do orçamento anual da instituição para a manutenção da estrutura necessária de seu Núcleo. Já o Regulamento/2017, estabelece a responsabilidade do NAPNE de cada *campus* pela elaboração de um plano de ações que subsidie suas atividades específicas, para o posterior encaminhamento à Assessoria de Ações Inclusivas, setor da Reitoria do IFTM. (IFTM, 2017).

O Regulamento/2017 estabelece, como uma das atribuições do NAPNE, a elaboração de seu orçamento anual, porém, nota-se que o Regulamento/ 2012 estabelecia a ocorrência do financiamento do NAPNE mediante à solicitação realizada diretamente pela diretoria de cada *campus*, sendo os responsáveis pelo direcionamento desses recursos. No Regulamento/2017, a solicitação de recursos é encaminhada para um setor específico, responsável pelas ações inclusivas da instituição. Desse modo, a deliberação das necessidades de cada NAPNE é avaliada e avalizada por esse setor.

Diante dos dois Regulamentos apresentados, conclui-se que há um grande número de atribuições aos NAPNEs na instituição, e que em função do formato de composição do grupo de profissionais, talvez seja insuficiente para dar conta dessa amplitude de ações. Além disso,

verifica-se a ausência no documento de diretrizes que estabeleçam sobre como será organizado, em que local, e por qual profissional será realizado o AEE no IFTM.

Uma instituição que defende um ambiente voltado à diversidade e inclusão, deve incentivar a participação de estudantes com necessidades educacionais específicas, em especial as pessoas com deficiência, no planejamento de ações inclusivas, que sejam ouvidos e que contribuam para esse processo. Portanto, é relevante e necessária a participação desses estudantes na composição da equipe de cada NAPNE.

A manutenção financeira dos NAPNEs está atrelada à Assessoria de Ações Inclusivas que representa a PROEN, logo, cabe a esse setor institucional definir critérios de repasse de recursos que promovam condições para a manutenção do trabalho desses Núcleos.

5.1 O CONTEXTO DA PRÁTICA: PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DOS NAPNES E A APLICAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

Nesta seção, serão apresentados os resultados empíricos da pesquisa que tem como objetivo específico verificar as ações desenvolvidas pelos NAPNES dos *campi* do IFTM, por meio da percepção dos presidentes e vice-presidentes, em relação ao acesso, permanência e conclusão acadêmica de estudantes com deficiência dos cursos de EMI.

Diante da proposição da pesquisa em analisar os efeitos das políticas de inclusão no IFTM, por meio do trabalho desenvolvido pelos NAPNES, utilizando como referencial metodológico o ciclo de políticas públicas, faz-se necessária uma compreensão no que se refere ao campo de atuação desses profissionais.

O contexto da prática se traduz em um momento em que as políticas educacionais são elaboradas para os docentes os quais estão inseridos no dia a dia escolar. Esse contexto contribui para uma análise dessas políticas, uma vez que é nesse ambiente em que ganham sentido, são mediadas e também são por vezes ignoradas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012 apud MAINARDES; GANDIN 2013).

Mainardes e Gandin (2013) complementam que o ciclo de políticas possibilita uma análise do espaço escolar e social como ambientes de produção de sentidos sobre as políticas, enquanto um contexto transformador de criação e recriação das políticas oficiais.

O pano de fundo para o estudo de caso é o curso de EMI, que apresenta em suas bases uma formação ampla, que contempla os conhecimentos técnicos, científicos e propedêuticos, além de um direcionamento para uma formação humana e cidadã. Essa construção sólida se traduz em um currículo denso e de uma extensiva carga horária a ser cumprida em período integral.

Logo, pensar na trajetória escolar de estudantes com deficiência nos remete a um processo de muitas dificuldades ocasionadas pela segregação e exclusão, que com o passar das décadas, com a evolução das políticas públicas e do direito de todos à educação, esse contexto tem caminhado para maiores oportunidades de acesso deste público às escolas regulares/comuns. Na educação profissional, principalmente na rede federal, o acesso destes estudantes ainda não é o ideal em função de alguns fatores, entre eles se destacam: os processos de seleção para o ingresso, mesmo com a implantação da política de cotas, e,

historicamente, o papel de um Estado mínimo na oferta de cursos de formação inicial e continuada, entendidos como “suficientes” para a inserção social deste público, conforme fora discutido no segundo capítulo do presente trabalho.

5.2 ANÁLISE EMPÍRICA

Nesta etapa, foi analisado o conteúdo dos questionários junto aos participantes da presente pesquisa, com base na organização das respostas abertas, a fim de contribuir com o processo de análise das informações. Para preservar a identidade dos participantes, consoante ao TCLE, os respondentes foram nomeados pela letra P de presidente, seguida pela letra C de *campus* e um numeral. Adotou-se essa nomenclatura pelo fato de que apenas os presidentes dos NAPNEs se disponibilizaram a responder ao questionário, sendo assim, não foi possível coletar as informações dos vice-presidentes.

Juntamente aos questionários, considerou-se os dados referentes ao preenchimento de um instrumental solicitado aos participantes em relação à formação profissional, ao tempo de atuação nos NAPNEs e ao quantitativo de estudantes com deficiência presente nos cursos de EMI dos *campi* do IFTM. Essas informações têm como propósito de dialogar com as análises das respostas abertas, permitindo um aprofundamento das reflexões sobre os conteúdos.

As respostas do questionário aberto foram agrupadas em seis categorias previamente elaboradas, de modo a responder aos objetivos dessa pesquisa, como: Trabalho do NAPNE; Ingresso institucional; Ações para a permanência de estudantes com deficiência; Conclusão acadêmica; Recursos financeiros; Dificuldades. Esta última, também está atrelada à elaboração do produto educacional da presente pesquisa.

5.2.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS

5.2.1.2. TRABALHO DO NAPNE

Com o fim do Programa/Ação TEC NEP, os NAPNEs, remanescentes dessa política, permaneceram com seus trabalhos na RFEPCT. A partir do direcionamento político, do então governo Dilma Rousseff (2011-2016), houve algumas mudanças nesse cenário iniciadas com a institucionalização de políticas de acessibilidade, elaboradas e implementadas por cada unidade da RFEPCT, de acordo com a orientação da Nota Técnica nº

106/2013/MEC/SECADI/DPEE - “Orientação à Implementação da Política de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

Desse modo, os IFs criaram suas políticas de acessibilidade bem como a regulamentação de seus Núcleos. À vista disso, procurou-se compreender sobre como estaria sendo desenvolvido o trabalho no IFTM e se haveria alguma influência do Programa/Ação TEC NEP nessa nova proposta política. Em função das respostas dos presidentes, efetivou-se a elaboração de mais duas categorias: Definição do papel institucional do NAPNE e Barreiras Institucionais;

5.2.1.2.1 Definição do papel institucional do NAPNE

Nessa categoria, os participantes descreveram que o trabalho desse Núcleo está em promover ações de apoio, suporte e implementar ações inclusivas, coadunando com as finalidades e objetivos presentes no Regulamento/2017, de acordo com os excertos:

[...] oferece informações e orientações aos demais profissionais educadores da escola sobre a inclusão dos estudantes com necessidades específicas [...] (PC3).

[...] tem buscado proporcionar o apoio necessário aos estudantes com necessidades educacionais específicas viabilizando o suporte pedagógico especializado por meio de recurso técnico e humano [...] (PC4)

[...] implementar as ações de inclusão das pessoas com deficiência, buscando sempre a permanência e conclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas [...] (PC6).

Essas afirmações permitem um entendimento em relação à nomenclatura do Núcleo, visto que não tem como papel realizar atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas e sim de apoio, suporte e articulação a partir de implementações de ações intra e interinstitucionais na área da educação inclusiva.

Essa nomenclatura é advinda da então política do TEC NEP, ainda controversa em vários Núcleos da RFEPCT, evidenciada no livro de Blancher e Medeiros (2016). O estudo de Silva (2017) observou também várias contradições e ambiguidades na análise de regulamentos de IFs, no modo como as instituições compreendem e caracterizam esse Núcleo no que tangem às orientações de trabalho que cada um deles desempenha na rede. “Conceitualmente, dizer que se trata de um núcleo de apoio é diferente de dizer que o núcleo tem a responsabilidade por sistematizar um atendimento [...]” (SILVA, 2017, p. 88).

De fato, essas indefinições são heranças do próprio Programa/Ação TEC NEP que não definiu, à época, em seus documentos-base, planos de ações que especificassem como seriam ofertados esses atendimentos pelas unidades da rede federal. Isso é evidenciado em dois

documentos divulgados em 2010 e 2011 pelo governo federal, “Educação Profissional Tecnológica: projetos e ações” e o “Censinho 2011”. Ambos os documentos apresentam como resultados de suas ações, a criação de oficinas e cursos de órteses e próteses e a implantação de Centros de Equoterapia.

Essas ações apresentam um caráter de reabilitação, atrelados à área da saúde, juntamente com a oferta de cursos de formação voltados à educação: especialização em Libras, Braile e educação inclusiva. Isso suscita uma reflexão sobre para qual público as ações foram destinadas, comunidade interna ou externa e como que ocorriam os atendimentos do ponto de vista pedagógico.

Percebe-se que tais ações estão ligadas ao campo terapêutico demonstrando, uma forte presença do discurso médico no campo da educação. Esse aspecto é evidenciado no excerto do respondente PC4.

[...] dispõe, além, é claro, das parcerias com os sistemas estaduais e municipais de ensino estabelecidas, em especial com a Secretaria Municipal de Saúde. Em virtude da inviabilidade de atendimento interno relativo à saúde dos alunos, uma vez que o campus não dispõe de profissionais nessa área [...] (grifo do autor).

Não é uma atribuição do NAPNE promover atendimentos voltados à saúde. O IFTM é instituição educacional, por conseguinte, necessita criar ações em prol de um ambiente escolar inclusivo. O Regulamento/2017 estabelece a obrigatoriedade de alguns dos profissionais na composição e atuação no Núcleo: psicólogos, assistentes sociais, um pedagogo ou técnico em assuntos educacionais (IFTM, 2017). Essa formação multiprofissional dá margem a uma possível compreensão de atuação dos NAPNEs para um público que apresenta necessidades além do campo educacional.

Nos próprios Regulamentos 2012 e 2017 o termo utilizado é necessidade educacionais específicas, porém, logo no Art. 2º do documento de 2017, há a utilização da expressão necessidade específica que talvez corresponda à presença de profissionais participantes do Núcleo de outras áreas de atuação, como os já mencionados psicólogos e assistentes sociais. Entretanto, faz-se necessário definir qual o termo que será adotado no texto do presente Regulamento/2017. Dessa forma, pelo fato da presença de uma equipe multiprofissional na composição do Núcleo entende-se que o termo correto seria necessidade específica.

Outro aspecto levantado pelos respondentes foi a ênfase ao trabalho do NAPNE em relação ao suporte para os estudantes e a formação continuada dos profissionais da instituição.

[...] O NAPNE teve iniciativas importantes com cursos de Libras à comunidade interna e externa [...] (PC1).

[...] formas de adaptação e flexibilização para os alunos [...] (PC3).

[...] orientações e adaptações necessárias dentro do ambiente escolar e, continuamente, promove reuniões com as coordenações de cursos, com a família do estudante, equipe de docentes e de atendimento aos discentes quanto às situações individuais dos alunos acompanhados [...] (PC4).

[...] oferecemos anualmente oficinas vivenciais onde o aluno pode vivenciar os diferentes tipos de deficiência, fizemos três fóruns de educação Inclusiva nos anos de 2018, 2017 e 2016. Fazemos um trabalho mais de orientação e formação continuada a alunos, professores e demais servidores [...] (PC6).

Os presidentes demonstraram, por meio de suas respostas, que há um empenho dos Núcleos na busca para viabilizar e implementar ações que contemplem profissionais e estudantes, conforme o Art. 7º, inciso dez do Regulamento/2017: “promover e participar de fóruns, estudos, eventos e debates sobre educação inclusiva no âmbito do IFTM e em outras instituições” (IFTM, 2017, p. 5).

Todavia, apesar deste esforço, os sujeitos da pesquisa descrevem o trabalho do NAPNE a partir de uma série de dificuldades, dessa forma, definiu-se a Barreira institucional como uma nova categoria. As respostas dos presidentes anteciparam algumas situações que posteriormente pudessem ser encontradas na categoria pré-estabelecida no questionário aplicado, intitulada de Dificuldades.

As respostas relacionavam-se à falta de estrutura física, comprometimento do trabalho, demandas financeiras, envolvimento e mudança atitudinal da comunidade escolar. No primeiro excerto: “É um trabalho árduo, que necessita de muita atenção, apesar de que os outros pensam que são apenas poucos alunos, porém, é necessário envolver toda a instituição e não tratar apenas a pessoa como se fossem casos isolados” (PC2).

O segundo excerto: “[...] muito ainda precisa ser feito, hoje não preparamos o espaço para o diferente, ele vai se adaptando à medida que este ingressa no IFTM [...]” (PC6).

Embora os documentos do IFTM como o PDI e o Regulamento do NAPNE priorizem a educação para a diversidade, compreende-se a necessidade de um longo caminho institucional a ser percorrido para uma educação inclusiva. Para Sassaki:

[...] o conceito de integração significa [...] inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade [...] e a inclusão significando modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer cidadania (SASSAKI, 2009, p.42).

A presença de uma perspectiva integracionista é evidenciada nas respostas dos presidentes. Na resposta do PC2, há um entendimento por parte da comunidade institucional

de que o trabalho do NAPNE se restringe a um atendimento setorizado aos estudantes com deficiência. Já o PC6, indicou um contexto em que os estudantes devem se adaptar ao ambiente educacional e não o inverso. Para Mantoan (2003) há uma dificuldade na superação desse velho modelo, determinista para produzir as mudanças que a inclusão impõe. As escolas inclusivas defendem um modo de sistema educacional que leva em consideração a necessidade de todos, estruturando-se em função destas necessidades.

5.2.1.3 INGRESSO INSTITUCIONAL

Seguindo uma cronologia nos trabalhos pesquisados, o acesso aos cursos RFEPCT é um dos aspectos apontados por muitos autores como Anjos (2006), Rosa (2011) e Cunha (2015) como desafios a serem superados, visto que o Programa/Ação TEC NEP não fomentou ações que pudessem normatizar essa questão. Assim, a fim de minimizar esse cenário, algumas instituições destinavam um percentual de vagas para o ingresso de estudantes com deficiência como um caminho na busca de igualdade de oportunidades, porém não havia uma regra geral para isso.

Desse modo, destacam-se a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 a qual altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino e a LBI/2015, que estabelece o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). O IFTM segue a legislação ao destinar 5% de suas vagas aos estudantes com deficiência, especificado nos editais dos processos seletivos, além da garantia de um processo de seleção com acessibilidade.

Diante desses aspectos, estabelecemos uma pré-categoria intitulada de Ingresso institucional. Após a realização das análises das respostas, surgiram mais duas categorias: Ampliação dos processos seletivos à comunidade e Processos de identificação institucional de estudantes com deficiência.

5.2.1.3.1 Ampliação da divulgação dos processos seletivos à comunidade

Os dados obtidos, com base no instrumental⁴⁶, pelos presidentes dos NAPNEs, resultaram na apresentação de alguns elementos referentes ao número de estudantes com deficiência presentes nos cursos de EMI do IFTM.

O quantitativo em questão pertence ao ano de 2019, nesse sentido, à época, os seis Núcleos participantes da pesquisa informaram a existência de 30 alunos com deficiência matriculados nos cursos de EMI, embora realizem o acompanhamento de discentes com outras necessidades específicas. Ressalta-se que diante desse quadro não foi possível analisar se esses estudantes apresentam laudos médicos em relação à comprovação de sua deficiência como as descritas no instrumental.

A partir desse universo, foi possível compreender que 16 estudantes apresentam deficiência visual, 53,3%. Esse dado coaduna com o panorama das deficiências declaradas pela população do país envolvendo o levantamento censitário em 2010. Entre as deficiências, a mais comum foi a visual, a qual atinge 3,5% da população e está atreladas às doenças como catarata, glaucoma, cegueira infantil e degeneração macular (BRASIL, 2018b). Em sequência, a deficiência física com 5 (cinco) estudantes; 16,7%, a deficiência auditiva, 4 (quatro); 13,3%, deficiência intelectual 2 (dois); 6,7%, deficiência múltipla 1(um); 3,3% e autismo 1(um); 3,3%.

É importante considerar que a instituição oferta 27 cursos de EMI, à vista disso, se distribuíssemos esses estudantes entre os respectivos cursos não chegaríamos à média de um discente em cada um deles. Todavia, os dados apontam que metade desses estudantes, 50%, encontrava-se na condição de ingressantes, matriculados nos primeiros anos dos cursos de EMI da instituição. Mesmo ainda que insuficientes, os números mostram que os alunos com deficiência estão tendo acesso à instituição.

Atendo-se à análise das respostas dos questionários, nota-se que a divulgação dos processos seletivos por parte da instituição se restringe às informações presentes no site institucional e nas redes sociais.

A divulgação do processo seletivo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM ocorre via edital específico por meio do qual são esclarecidos direitos e regras para a concorrência via reserva de vagas destinadas às pessoas com deficiência (PC4).

⁴⁶ A coleta das informações considerou as respostas de seis presidentes/Núcleos. Diante desse universo não foi elencado os dados de um dos presidentes que seu *campus* de atuação não oferta o EMI. Outra observação que se faz necessária é a participação de um presidente no preenchimento e entrega do instrumental, entretanto esse profissional não respondeu as demais perguntas do questionário enviado.

A Divulgação é feita via site do IFTM e redes sociais. No próprio edital é especificado sobre as vagas destinadas às pessoas com deficiência. O edital já vem devidamente elaborado da COPESE [...] (PC5).
[...] toda divulgação formal parte da reitoria e não de nós (PC6).

É importante destacar que essas informações são de responsabilidade institucional, logo, são padronizadas nos meios de comunicação eletrônicos do IFTM. Mesmo que a instituição apresente um sistema de acessibilidade comunicacional virtual no site institucional, apresentados no Relatório de Gestão de 2019, em cumprimento ao Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (e-MAG), a pergunta da questão se refere sobre a existência da divulgação dos processos de seleção direcionados às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, grande parte das respostas indicou a necessidade de ampliação dessa divulgação:

Não, formalmente não há divulgação nesse sentido (PC1).
Como intérprete de libras, já produzi vídeo em libras divulgando os cursos existentes no campus. Mas há a necessidade de maior divulgação, talvez deixando mais claro nos editais o que é o NAPNE (PC3).
No decorrer do processo de divulgação externa do edital, o que geralmente acontece nas escolas de nível fundamental [...] pelos próprios servidores do campus, estimula-se a participação de todo e qualquer estudante independentemente de sua condição de deficiente ou não. O que ocorre é que, na ocasião em que nos deparamos com estudantes que possuem alguma deficiência visível, estes são encorajados a ingressarem na instituição com a certeza de que lhe será assegurado o direito à educação de qualidade com as adequações que se fizerem necessárias (PC4).
Não existe uma divulgação específica em cada campus, eu [...] como tradutora intérprete de Língua de Sinais fiz vídeos de divulgação para alunos surdos (PC6).

Essas respostas indicam a possibilidade de ações que promovam uma melhor divulgação dos processos de seleção da instituição para a comunidade escolar e, principalmente, aos estudantes com deficiência. Alguns presidentes, percebendo a necessidade, produziram materiais de divulgação como vídeos, voltados ao público com surdez, presentes nas respostas dos respondentes PC3 e PC6.

Há ainda aqueles que utilizam como estratégia a divulgação externa, como o presidente PC5, que difunde os processos de seleção do IFTM nas escolas de ensino fundamental de sua cidade, porém não se atendo a um público específico.

Os NAPNEs dos *campi* do IFTM já possuem um número significativo de atribuições institucionais, isso não deve se tornar uma ação isolada e setORIZADA. Destarte, é importante a participação da gestão institucional no fomento de condições para que seja divulgado o trabalho do NAPNE, destacado pelo respondente PC3.

Considerando a colocação da resposta do presidente PC4, é necessária uma divulgação nas escolas de ensino fundamental, etapa que antecede o ensino médio, portanto, torna-se significativo um projeto institucional em parceria com as escolas das Redes Municipais e Estaduais, como está posto no próprio Regulamento/2017 no Art. 7, inciso III: “firmar parcerias com órgãos públicos e instituições que desenvolvem atividades de inclusão [...]” (IFTM, 2017, p. 4), uma vez que as escolas públicas do país estão centradas em uma política de educação inclusiva.

5.2.1.3.2 Processo de identificação institucional de estudantes com deficiência

Essa categoria surgiu a partir das respostas em relação à seguinte pergunta aos presidentes: “Como a equipe técnica do campus toma conhecimento de que há estudante com necessidade educacional específica matriculado?”

Em conformidade com os PDIs (2013-2018/2019-2023) do IFTM, há a defesa de uma política de democratização, por meio do Programa de Ações Afirmativas, que tem como objetivo minimizar a desigualdade social de grupos excluídos, ao promover condições que envolvam o acesso aos cursos, permanência e sucesso escolar a esse público. Trata-se de ações complementares, de reparação histórica, a essas pessoas que a legislação brasileira mesmo apresentando seu caráter inclusivo, de educação como um direito de todos a partir da CF/88, não foi cumprida em sua integralidade.

A instituição destina algumas ações para o acesso, no caso dos estudantes que almejam ingressar no EMI. Destaca-se o trabalho da COPESE, responsável pela organização dos processos seletivos do IFTM. Vale ressaltar que o NAPNE tem como objetivo, previsto no Regulamento/2017, assessorar essa comissão em relação aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Essas ações atuam em conformidade com a LBI/2015, que enfatiza em seu Art. 30 as medidas necessárias que as instituições de ensino superior e de educação profissional técnica e tecnológica devem promover em seus processos seletivos para o ingresso de estudantes com deficiência:

- [...] II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, p. 21).

Diante do posicionamento dos respondentes, existe uma conduta padronizada institucional na qual a COPESE atua como uma catalisadora inicial dessas informações, já que contabiliza o número de inscrições de estudantes com deficiência nos processos de seleção da instituição, e, posteriormente, tem a responsabilidade do repasse intersetorial desses dados juntamente com a Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (CRCA).

- O responsável pela COPESE, envia e-mail informando as demandas (PC2).
 No ato da matrícula: quando o estudante assinala a opção que o qualifica como Pessoa com Deficiência (PCD) [...] (PC3).
 Geralmente essa informação chega primeiro à Comissão Permanente responsável pela condução do Processo Seletivo dos cursos ofertados pelo Campus, bem como à Coordenação de Registro e Controle acadêmico, até mesmo por contarem com muitos servidores em comum. Desse momento em diante há uma articulação destes como outros setores, tais como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), coordenações de cursos, entre outros, para o repasse das informações e encaminhamentos necessários [...] (PC4).
 O CRCA repassa a ficha de matrícula do aluno para o NAPNE [...] (PC5).

Apesar de este primeiro estágio possibilitar informações prévias, importantes para o planejamento do trabalho que será desenvolvido pelo NAPNE, esse processo não é suficiente para a identificação desses estudantes no IFTM. Percebe-se que essa identificação ocorre também após o seu ingresso na instituição, a partir de ações e estratégias implementadas por cada Núcleo. Essas condutas são descritas por intermédio das respostas dos presidentes:

- [...] de forma espontânea: quando o próprio discente ou a família apresentam a demanda à escola [...] por identificação: quando servidores ligados diretamente aos setores de ensino perceberem algum indício e informam ao NAPNE (PC3).
 Através de informações de relatos dos professores (PC1).
 No caso de estudantes que têm alguma necessidade educacional específica detectada posteriormente à matrícula, essa identificação se dá pelos próprios professores, equipe pedagógica e demais equipes de atendimento aos discentes no decorrer do ano/semestre letivo (PC4).
 [...] ou ainda quando é percebido por algum servidor que lida diretamente com eles [...] (PC6).

Perante a este cenário é fundamental que a equipe de profissionais da instituição tenha um olhar aguçado para a identificação de possíveis dificuldades que estes alunos apresentem

no aprendizado e na convivência com seus pares. Para isso, é imprescindível a ocorrência de ações como as descritas pelo presidente PC5: “[...] Agenda-se reunião com os coordenadores, professores, equipe pedagógica e direção geral para traçarmos um trabalho em rede”.

Nem sempre a família desses estudantes tem consciência da dificuldade no aprendizado escolar de seu filho, em decorrência de uma possível limitação, seja de ordem física, sensorial e ou intelectual. Sendo assim, apenas o respondente PC3 destacou a apresentação espontânea a essa demanda por parte do estudante ou da família, no que se refere à necessidade de um apoio da instituição.

Essas questões permitiram a iniciativa de um dos NAPNEs na normatização de algumas estratégias internas para a identificação desses estudantes em seu *campus*. Para o presidente PC6, “foi elaborada e publicada uma portaria a 140/2019 que estabelece procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de discentes com Necessidades Educacionais Específicas [...] que será implementada a partir de 2020”.

O documento supracitado pelo respondente, a Portaria nº 140 de 04 de outubro de 2019 (Portaria 140/2019), promove um norteamento a esse *campus* ao estabelecer critérios legais ao trabalho destinado a esses estudantes. Diante disso, o documento oficializa algumas das situações descritas pelos respondentes em relação às ações de identificação aos estudantes com deficiência na instituição, utilizando-se de formulários próprios para o levantamento dessas informações.

De acordo com a análise do conteúdo das respostas, esse processo de identificação discente ocorre com frequência, desse modo, apontou para a formalização e unificação de critérios para todos os *campi*. Isso permite a compreensão da necessidade de mais intercâmbio e diálogo entre os próprios NAPNEs na proposição de um trabalho mais integrado.

Essas conclusões baseiam-se nos dados coletados em 2019, desse modo, em 10 de setembro de 2020, a publicação da Instrução Normativa de nº 013 permitiu o estabelecimento de procedimentos a serem seguidos por todos os *campi* na identificação, acompanhamento, avaliação e flexibilização curricular aos estudantes com necessidades específicas⁴⁷.

No que concerne à identificação, nota-se que Portaria nº 140 de 04 de outubro de 2019, implementada no *campus* da respondente PC6, foi um documento que embasou a construção da presente Instrução Normativa que contou com a ampliação do estabelecimento de critérios, visto que de acordo com as leituras das atas de reuniões dos NAPNEs em 2020, publicadas no site institucional, houve a discussão e a participação dos membros de todos os

⁴⁷ A publicação do respectivo documento utiliza a nomenclatura necessidades específicas diferentemente da expressão necessidades educacionais específicas, em conformidade com o Regulamento do NAPNE de 2017.

Núcleos do IFTM no processo de revisão e de elaboração de um documento mais abrangente, como um referencial para todos os *campi*, sem desconsiderar as peculiaridades e as necessidades dos estudantes.

Tais ações culminam com um dos objetivos previstos no Regulamento/2017 do NAPNE no décimo quinto inciso do Art. 7, “propor, quando necessário, alterações e regulamentações que visem ao ingresso, à permanência e ao sucesso de pessoas com necessidades educacionais específicas no IFTM” (IFTM, 2017, p. 5).

5.2.1.4 AÇÕES PARA A PERMANÊNCIA

Uma das prerrogativas do NAPNE, apresentadas tanto no PDI quanto em seus Regulamentos 2012 e de 2017, é a garantia de condições necessárias para a permanência de estudantes com necessidades educacionais específicas no IFTM, no caso do presente estudo, de discentes com deficiência. Diante da análise das respostas dos sujeitos da pesquisa, novas categorias foram elencadas: Estrutura física e recursos materiais; Parcerias; Flexibilização pedagógica e suporte docente; Implementação do AEE e Formação profissional.

5.2.1.4.1 Estrutura física e recursos materiais

Essa categoria está atrelada à acessibilidade arquitetônica e aos recursos materiais de TA ofertados aos estudantes com deficiência. Dessa forma, a análise do conteúdo das respostas redundou em algumas divergências no cumprimento legal do IFTM para a adequação arquitetônica, corroborando com as reflexões realizadas diante dos PDI (2014-2018 e 2019-2023), no segundo capítulo da presente pesquisa. Alguns respondentes identificaram várias dificuldades:

O campus não possui estrutura de acessibilidade (PC1).

Infelizmente ainda não tem o piso tátil, e algumas indicações em braille para acesso aos setores (PC2).

Nossa estrutura é bem falha, no auditório não temos rampa, os banheiros acessíveis não estão no padrão da legislação, não temos ainda piso tátil e nem identificação em braille, temos alguns pequenos degraus no pátio e na entrada de salas. Fizemos várias solicitações de recursos para as adequações, mas ainda não fomos contemplados [...] (PC6).

Outros identificaram a presença de acessibilidade satisfatória para o atendimento a estudantes em seus *campi*.

Alguns critérios de acessibilidade já estão disponíveis como: Rampas, guarda corpo e corrimão, Banheiro adaptado (PC3).

[...] dispõe de: Piso tátil- Sinalização para Deficientes Visuais; Sinalização de acessibilidade para deficientes físicos; Largura dos corredores permite passagem; Banheiro adaptado; Vaga especial no estacionamento para pessoa com deficiência; Rampas nos desníveis, meio fio (1,20 m de largura); Portas e aberturas acessíveis; Saída de emergência especial (sinalizada); Auditório e palco acessíveis; Lousa em altura ideal; Banheiro acessível; Passeio acessível; bebedouros acessíveis (PC4).

Já contamos com algumas adaptações significativas. Temos pista tátil, banheiros adaptados, rampas de acesso e alguns mobiliários. É um processo gradual. Estamos lutando para tornar todo o campus acessível (PC5).

Metade dos respondentes afirma a necessidade de acessibilidade arquitetônica e de materiais em seus *campi*, assim, nota-se que não há uma uniformidade de investimentos nos *campi* do IFTM. Apesar disso, os PDIs da instituição, bem como o Portfólio de Gestão de 2012-2019, apresentam uma divulgação de dados quantitativos de ações voltadas à acessibilidade arquitetônica de suas unidades, porém, isso coaduna parcialmente com a realidade institucional, de acordo as respostas dos presidentes.

Para Mendes (2017), a dimensão arquitetônica é a mais facilmente mensurável e perceptível nos documentos institucionais, por este fato aparece com frequência, desta forma a estrutura física acaba recebendo mais atenção por parte dos gestores na implementação das políticas.

Em tese pode-se considerar essa afirmação como uma forma de divulgação do trabalho da gestão institucional. Conforme o PDI (2019-2023) há uma proposição para a ampliação da infraestrutura de acessibilidade voltada aos estudantes com necessidades específicas em todos os *campi*. Todavia, ao analisar o documento observa-se que dentre os *campi* que diagnosticaram dificuldades, apenas no *campus* do presidente PC2 está previsto um número significativo de adaptações, 35 até 2023.

O *campus* do presidente PC1 está sendo contemplado com apenas 2 (duas) adaptações até o ano de 2023. Já para o *campus* do respondente PC6, há uma previsão de 7 (sete) adaptações estruturais, entretanto esse Núcleo apresentou, em 2019, 08 (oito) alunos matriculados nos cursos EMI, representando 26,7% do total de estudantes com deficiência no IFTM. Isso demonstra que o cenário de acessibilidade ideal ainda está distante do real, principalmente por esses dados contidos no PDI se tratarem de metas que talvez não sejam cumpridas em sua plenitude até o ano de 2023. No entendimento de Rosa (2011), a superação das barreiras físicas não será resolvida apenas com a aplicação correta do orçamento anual, mas também por meio da vontade política dos gestores, que facilmente poderiam superar esses problemas.

A outra pergunta direcionada aos presidentes refere-se à existência de materiais de TA que compreendem recursos e serviços que possibilitam o acesso e a participação das pessoas com deficiência em vários segmentos da instituição. Isso está posto tanto na Nota Técnica nº 106/2013/MEC/SECADI/DPEE - “Orientação à Implementação da Política de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica quanto na LBI/2015.

Diante disso, os conteúdos das respostas foram analisados a partir de dois prismas: Recursos de TA para estudantes com deficiência visual e Recursos para estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida. Além disso, alguns dados do instrumental foram considerados nesse processo de reflexão.

Os estudantes com deficiência visual são maioria na instituição, seguidos pelos estudantes que apresentam deficiência física. Há uma concentração maior desses estudantes no *campus* do presidente PC2, com 5 alunos, 16,7%, entretanto o respondente afirmou que não há nenhum recurso disponível em sua unidade.

Já o presidente do NAPNE PC4 foi o que apresentou um maior número de recursos entre os campi estudados, porém não possui nenhum aluno matriculado em seus cursos de EMI:

O NAPNE do [...] dispõe dos seguintes recursos para estudantes deficientes: Software leitor de tela “Virtual Vision”; Materiais reproduzidos em Thermoform produzidos pelo Instituto Benjamin Constant; Materiais didáticos ampliados, grafotáteis (reproduzidos em alto relevo, em película transparente de PVC) e tridimensionais (celas Braille em EVA); tátil (mapas táteis); livros em braile, livros áudio, entre outros.

Outros Núcleos também destacaram alguns recursos de T.A voltados ao público com deficiência visual:

[...] foi providenciado acessarem livros didáticos de algumas editoras que possuem livros para quem possui baixa visão (PC3).

[...] Reglete, punção, soroban, bengalas [...] andadores, Impressora 3D; Softwares ampliadores de tela; Softwares leitores de tela; leitores de texto; Traduções e interpretações em alguns vídeos; legendas e descrição áudio visual (PC5).

[...] temos também agora 5 lupas fixas de balcão para alunos com baixa visão. Softwares nos computadores da biblioteca que fazem a leitura para pessoas com deficiência visual (Plataforma Dorina Nowill); alguns livros físicos em braile (PC6).

Em relação aos estudantes com deficiência física e ou mobilidade reduzida:

[...] cadeiras de rodas, andadores [...] (PC5).

[...] Nós temos alguns móveis que foram adquiridos para atender especificidades de alunos com deficiência física (mesas e bancos tipo bistrô para uma aluna que não dobrava a perna; mesas para cadeirantes) (PC6).

É preciso considerar que o NAPNE realiza o acompanhamento de todos os cursos que compõem o IFTM contemplando um número maior de estudantes com deficiência, assim realizou-se apenas um recorte desse público inserido nos cursos de EMI, portanto, é compreensível que exista esse cenário desproporcional entre recursos disponibilizados *versus* o número de alunos que utilizam esses materiais.

O NAPNE do presidente PC6 apresenta recursos que contemplam tanto os estudantes com deficiência visual quanto deficiência física e ou dificuldade de mobilidade. Esse *campus* apresenta o segundo maior número de discentes matriculados, 08 (oito), 26,7%, além disso, identifica os estudantes com outras deficiências em seus cursos de EMI. Apesar disso, a aquisição destes recursos não devem se pautar pela demanda de alunos matriculados, mas sim no cumprimento legal e no investimento de recursos necessários a todos os Núcleos.

Embora o NAPNE tenha como um de seus objetivos, como previsto inciso VI, Art.7, a disponibilização e aquisição de materiais para a promoção de atividades de ensino e aprendizagem (IFTM, 2017), há a dependência de suporte institucional para que isso ocorra. O Núcleo de TA, considerado como uma meta do PDI (2019-2023), ainda a ser cumprida pelo IFTM, possibilitaria condições para a produção de recursos e materiais que pudessem subsidiar os NAPNEs em relação aos estudantes que necessitam de ajudas técnicas para o aprendizado em sala, mobilidade e acessibilidade comunicacional. Essa ausência sugere a urgência de maiores investimentos por parte da instituição, visto que a previsão de implantação desse Núcleo se remonta ao PDI (2014-2018).

O IFTM mostra algumas dificuldades na efetivação das políticas de acessibilidade, uma vez que cada instituição deverá subsidiar recursos próprios para a criação de seus Núcleos de TA. Desse modo, não há na rede federal um acompanhamento de como estão sendo aplicadas essas políticas.

A análise de uma coletânea de artigos, pautados na realização de ações inclusivas em vários NAPNEs de diferentes IFs presentes na obra de Brancher e Medeiros (2016), possibilitou a compreensão da existência de algumas diferenças nas políticas instituídas. Diante dos estudos apresentados foi identificada apenas uma instituição que implantara o Núcleo de TA, a qual buscou a produção de recursos e o desenvolvimento de pesquisas que

contribuíram para o avanço institucional nesse campo de estudos e a consequente extensão à comunidade desses saberes.

5.2.1.4.2 Parcerias

O Programa/Ação TEC NEP fomentou, durante todo o seu processo de vigência na RFEPCT, parcerias com instituições especializadas como as organizações não governamentais direcionadas às pessoas com deficiências e as empresas privadas – Sistema “S”. Desse modo, o Regulamento/2017 do NAPNE do IFTM manteve como uma de suas atribuições, a mediação de parcerias e convênios com instituições para atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas (IFTM, 2017).

Esses aparelhamentos não devem ser o único viés de trabalho promovido pelas instituições da RFEPCT, voltadas ao suporte ofertado aos estudantes com deficiência, pois já são duas décadas entre a implantação/extinção do Programa/Ação TEC NEP e a permanência dos NAPNEs na rede, portanto, tempo suficiente para que as instituições avançassem em suas ações inclusivas.

Mesmo assim, os dados analisados mostraram a realização de ações promovidas pela instituição ou em parcerias com outros órgãos externos, envolvendo a capacitação de profissionais, sensibilização da comunidade educacional (mudança atitudinal), reuniões entre outros.

[...] Hoje há vários projetos que integram a comunidade à escola [...] (PC3).

Capacitação de servidores, especialmente daqueles que desenvolvem um trabalho mais direto com alunos que apresentam necessidades educacionais específicas [...] A capacitação geralmente tem ocorrido por meio de estudos, participação e promoção de fóruns temáticos, debates sobre educação inclusiva no âmbito do IFTM e em outras instituições (PC4).

Sasaki (2009) define barreira atitudinal como a realização de atividades promotoras de sensibilização e conscientização, não apenas no contexto escolar, mas também fora dele, a fim de eliminar preconceitos e estereótipos, estimulando a convivência e a cooperação entre as pessoas. O Art. 3º da LBI/2015 define: “barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 2). O próprio Regulamento do NAPNE de 2017 tem como um de seus objetivos a “[...] promoção de uma cultura da educação para a convivência e o respeito à diversidade” (IFTM, 2017, p. 5)

Diante disso, o presidente PC5 reitera o “[...] trabalho com os colegas de sala, sensibilizando-os sobre a temática da inclusão, contando com a participação de equipe multidisciplinar [...]”.

Há a presença de algumas ações em prol da diminuição das barreiras atitudinais na instituição, porém, nos dizeres de Rosa (2011), essa barreira é mais a difícil de ser resolvida, pois não envolve dotação orçamentária ou com a publicação de uma normativa.

É um trabalho que contempla o olhar do outro que pode exprimir preconceitos ou mudanças de atitudes frente às diferenças, demanda um trabalho contínuo de sensibilização em relação à comunidade interna e externa.

5.2.1.4.3 Flexibilização pedagógica e suporte docente

Essa categoria surgiu a partir da pergunta direcionada aos presidentes sobre as ações de permanência realizadas aos estudantes com deficiência no que concerne ao currículo, conteúdos, metodologias e avaliações.

A Resolução nº 76/2019, de 25 de novembro de 2019, que versa sobre o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFTM, define que os cursos devem contemplar em seus projetos pedagógicos os estudantes com necessidades específicas. Deste modo, prevê a adaptação e flexibilização curricular sobre conteúdos, metodologias de ensino e avaliações.

Nesse sentido, caberá ao NAPNE a atribuição de “participar do planejamento das atividades didático-pedagógicas do *campus* e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas” (IFTM, 2017, p. 6).

Diante disso, a análise das respostas caminharam para a flexibilização pedagógica como uma das ações efetivadas pelos NAPNEs:

[...] são fornecidos conteúdo, avaliações, trabalhos, avisos adaptados aos alunos com baixa visão (PC3).

[...] são realizados estudos para avaliar a conveniência de se oportunizar a flexibilização de tempo para a realização das avaliações, trabalhos, etc., quando necessário [...] (PC5).

[...] no que diz respeito aos recursos necessários a cada demanda a ser atendida, o recurso da tecnologia assistiva [...] (PC4).

Propõe aos docentes avaliações diferenciadas, avaliações individual, orais quando necessário, tempo maior de prova [...] (PC6).

Os ajustes curriculares se fazem pertinentes em uma perspectiva de educação inclusiva que leve em conta as especificidades dos estudantes, visto que os currículos tradicionais

partem do princípio de que todos são iguais e apresentam processos de aprendizagem padronizados. Nesse sentido, os currículos são classificados como de pequeno ou grande porte⁴⁸, dependendo da necessidade de cada estudante.

As repostas dos presidentes indicam a realização de modificações de pequeno porte, que representam poucos ajustes nas atividades da sala de aula, assim destacam-se: **organizativas** - referentes aos arranjos realizados em sala de aula como, por exemplo, agrupamento de alunos, organização didática e organização do espaço; **relativas aos objetivos e conteúdos** – priorização de conteúdos por áreas de ensino, sequenciação de tarefas (simples às complexas); **avaliativas** – adaptação e alteração de técnicas e instrumentos; **procedimentos didáticos e atividades** - modificação de procedimentos e do nível de complexidade das atividades, introdução de atividades alternativas e ou complementares e adaptação de materiais; **temporalidade** – ajuste de tempo para as atividades ou conteúdos, a fim de adequar as necessidades do estudante (SONZA, 2019). Essas adaptações encontram-se previstas no Capítulo III da Instrução Normativa nº 013 de 10 de setembro de 2020 do IFTM.

Além disso, as análises seguiram para ações voltadas ao suporte docente a esses estudantes intermediados pelo NAPNE.

Disponibiliza-se monitorias individuais para os alunos com necessidades específicas; São viabilizados atendimentos extra-turno pelos professores com objetivo de sanar as dificuldades do aluno; Agenda-se atendimento aos professores para orientações [...] (PC5)
[...] atuação junto às coordenações de cursos, à equipe pedagógica, aos colegiados dos cursos e aos conselhos de classe [...] (PC4).

As repostas indicam a mobilização do Núcleo na articulação, orientação de ações junto aos docentes, coordenações de curso em relação aos atendimentos dos estudantes. Entretanto, apenas o presidente PC1 apontou que essas ações “acontecem de forma isolada e pouco estruturada”, isso permite a compreensão das dificuldades do respondente em promover essas ações, já que é necessário um trabalho em conjunto com a finalidade de estabelecer novas possibilidades de aprendizagem aos alunos. Desse modo, é imprescindível conhecer as necessidades e potencialidades de cada um deles, bem como as estratégias que os atenderão com sucesso.

⁴⁸ Para Sonza (2019), são as adaptações que modificam o projeto político pedagógico da instituição.

5.2.1.4.4 Implementação do AEE no IFTM

O AEE é um serviço da educação especial modalidade transversal a qual perpassa em todos os níveis de ensino. Com o advento da educação inclusiva, do direito de todos de estudarem e conviverem juntos na escola comum, a educação especial deixou de ser um ensino substitutivo, direcionado aos estudantes com deficiências, e passou a seguir as diretrizes deste novo contexto educacional. Nesta conjuntura de valorização da diversidade, da convivência e do respeito às diferenças humanas, a escola deve se modificar para atender as peculiaridades desses estudantes, logo, há a necessidade de que esse ambiente possibilite meios para que a inclusão aconteça.

Assim, foi implementado o AEE na perspectiva de um ensino inclusivo, com o objetivo de oferecer um atendimento complementar ao ensino regular, no contra turno, com o propósito de promover o suporte pedagógico necessário para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, foram discutidas, no primeiro capítulo, algumas políticas públicas que efetivaram essas mudanças como a PNEEPEI/2008, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, (que trata da Educação Especial e do AEE) e a LBI/2015, que estabelecem a garantia desse atendimento na escola regular.

Diante dessa garantia em todos os níveis de ensino, por se tratar de um atendimento que contribui para a permanência desses estudantes no contexto educacional, foi direcionada uma pergunta aos presidentes. Sobre a previsão legal dessa modalidade transversal, o que estes sujeitos pensam sobre esse atendimento e se ele acontece na instituição.

Considero o serviço fundamental para a educação inclusiva conforme missão da Instituição, porém pelo menos no nosso *campus* essa não é a realidade (PC1).

É algo que deixa a desejar e deveria ser cumprido em sua totalidade e ocorre não só aqui, mas em vários “*campus*”. Infelizmente o AEE não é ofertado no IFTM *campus* [...] por não contar com os profissionais, serviços e recursos para tal atendimento (PC3).

A meu ver esse serviço é de fundamental importância para proporcionar aos estudantes com necessidades educacionais específicas a oportunidade de desenvolver seu aprendizado em condição de igualdade com os outros discentes e com a qualidade a que têm direito; O IFTM – *Campus* [...], apesar de não contar com sala de recursos, já ofertou, em função de demanda específica, atendimento educacional especializado por meio de profissional especializado na área de braille (PC4).

Acreditamos que esse atendimento é necessário e de mais alta importância, e para ser efetivo deverá contar com profissionais capacitados para tais demandas; ainda não tivemos processos seletivos específicos com esta finalidade. O *campus* não dispõe deste atendimento atualmente [...] (PC5).

Pensamos que este atendimento é muito importante e necessário, entretanto não temos no *campus* este atendimento nem professores específicos para este atendimento [...] (PC6).

Os excertos acima destacados apontam a importância da oferta do AEE, tal como a sua inexistência no IFTM. Nesse caso, evidenciou-se: a falta de profissionais especializados para a realização dos atendimentos, salas e recursos necessários para sua concretização. O estudo de Lisboa (2017), a partir de percepções de 29 coordenadores de NAPNEs de vários IFs do país, apontou que as políticas de aplicação do AEE nesses ambientes não apresentam condições estruturais para o funcionamento adequado dessa modalidade de ensino.

Esse contexto da prática coaduna com o contexto de produção dos textos legais da instituição. Os PDIs (2014-2018/2019- 2023) analisados não fazem nenhuma menção ao AEE e tampouco isso foi evidenciado no documento de Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFTM.

Entretanto, apenas o Regulamento do NAPNE de 2017 prevê o AEE, conforme Art. 7º, inciso sétimo: “implementar e assegurar, conforme a lei 13.146/2015 o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis para atender às características dos estudantes com deficiência [...]” (IFTM, 2017, p. 5).

O entendimento é de que foi direcionada ao NAPNE toda a responsabilidade para implementar e assegurar esse atendimento, deixando evidente a setorização da responsabilidade apenas a esse Núcleo, eximindo, assim, a responsabilidade da instituição em sua oferta. Aproveitando a menção ao documento à LBI/2015, o Art. 28 estabelece:

projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, 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 (BRASIL, 2015, p. 9).

Esse atendimento, de cunho pedagógico, deve ser contemplado no projeto pedagógico institucional - PPI, bem como os PPCs do IFTM, visto que sua implementação ocorrerá em nível macro e não de maneira secundarizada, delegando uma pseudo-autonomia a uma comissão que além de tantas outras atribuições, não deve ser responsabilizada por tal implantação, sem um plano estrutural definido por parte da instituição.

A importância de se contemplar o AEE se traduz na elaboração ações que contribuirão no desenvolvimento acadêmico, didático-pedagógico e de estratégias para contemplar esses estudantes. Essa ausência de diretrizes se depara com dificuldades como a apresentada pelo

presidente PC2: “Não é ofertado no *campus*; para os alunos de ensino médio o estudo é integrado, e ainda não encontramos alguma viabilidade para encaixar o AEE, que é de extrema importância e fundamental para o desenvolvimento do aluno nesse momento didático pedagógico”. Essa foi uma questão em que a resposta do presidente PC2 demonstra a ausência de um norteamento do AEE voltado aos estudantes do EMI, resultando em dificuldades na aplicação dessas políticas no contexto da prática educacional do IFTM.

5.2.1.4.5 Formação profissional

O contexto de produção de texto possibilitou uma análise da produção de alguns documentos do IFTM. O PDI tem como uma de suas metas a ampliação da política voltada à diversidade e inclusão, desse modo uma de suas ações, já concretizadas, dizem respeito à criação de cursos de capacitação voltados à educação especial (AEE) e inclusiva em parceria com os NAPNEs, o qual tem como princípios norteadores “apoio à formação continuada de profissionais na área de educação inclusiva em todos os níveis da prática educacional” (IFTM, 2017, p. 4).

Nesta conjuntura, foi direcionada a seguinte pergunta aos presidentes: “Existe um programa de formação continuada em educação inclusiva para os docentes e demais profissionais do campus? Em caso afirmativo, descreva”.

Os presidentes PC1, PC2 e PC3 foram objetivos ao responder que não existe nenhum tipo de formação voltada à capacitação dos profissionais do IFTM. O presidente PC6 também negou a existência de um programa de formação continuada. Além disso, esse presidente justifica:

[...] a formação quando acontece é proposta pela equipe Napne, muitas vezes precisamos solicitar à direção a convocação dos servidores para obtermos quórum nessas formações, ou essa formação ainda acontece de forma voluntária por parte de poucos servidores, tanto técnicos como professores que buscam cursos de aperfeiçoamento [...].

Percebe-se na resposta do presidente PC6 que por ausência de um programa de formação continuada, cabe ao NAPNE promover não só o apoio, como está posto no Regulamento/2017, mas também a implementar essas ações que muitas vezes não têm adesão e interesse dos demais profissionais da instituição.

Já o presidente PC4 realiza algumas ações pontuais em parceria com a gestão de seu *campus*:

[...] destacam-se algumas iniciativas pontuais provenientes da gestão, na maioria das vezes em conjunto com o NAPNE, para a capacitação dos servidores, especialmente da equipe de professores. Dentre as atividades podemos citar oficinas, minicursos, reuniões pedagógicas, grupos de estudos, orientações pedagógicas, cursos externos de capacitação, participação em eventos que abordem a temática, entre outros.

Os conteúdos das respostas apontam que a falta de um programa de capacitação profissional contínuo permite que cada *campus* busque alternativas para que isso aconteça. Entende-se que essas ações nem sempre contam com o incentivo e apoio de suas gestões locais, visto que apenas o presidente PC4 mencionou esse aspecto, que é imprescindível para o sucesso do trabalho desses Núcleos.

Apenas a presidente PC5 referenciou a existência desse programa de formação: “No IFTM temos o Centro de Referência que oferece cursos e especializações com a temática da inclusão”. De fato, há a criação do Centro de Referência em Educação Profissional e Tecnológica - Resolução *ad referendum* nº 39, de 10 de maio de 2017, responsável pela promoção da capacitação de cursos em educação inclusiva e para o AEE, referenciado pelo próprio documento de Gestão 2012-2019, que apresentou como resultado a elaboração, em 2015, de um curso de formação inicial e continuada em “Procedimentos Básicos para o Atendimento Específicos nos NAPNEs da Rede Educação Profissional e Tecnológica”, atrelado à LBI/2015, e a implementação de um curso de especialização à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva no ano de 2018, envolvendo a comunidade interna e externa.

As respostas ressaltam a necessidade de maior envolvimento dos profissionais da instituição em se capacitarem e, portanto, em colaborarem com a construção de uma educação inclusiva no IFTM. Também devem ser considerados e repensados por parte das gestões, o apoio, o incentivo aos Núcleos na ampliação de outras possibilidades de participação e comprometimento da comunidade local em prol de uma educação inclusiva.

5.2.1.5 CONCLUSÃO ACADÊMICA

Uma das missões dos IFs é promover a formação dos estudantes para o mundo do trabalho garantindo o suporte necessário para que isso aconteça. Ao direcionarmos o olhar para as pessoas com deficiência isto se torna um desafio, visto que as relações de trabalho se desenvolvem em uma sociedade seletiva, que valoriza a competitividade, as competências e habilidades.

Diante desse cenário está posto um desafio para essas instituições, de como criar condições para que seja garantida uma formação a esses alunos que contribua para reais oportunidades de inclusão na sociedade por intermédio do trabalho. O IFTM, a partir de suas políticas voltadas à diversidade e inclusão, tem como propostas a organização de Ações Afirmativas que contemplam o acesso, acompanhamento e sucesso desses estudantes. Nesse sentido, o NAPNE representa um “braço” institucional responsável por essas ações inclusivas.

De acordo com os dados fornecidos pelos presidentes, em 2019 o IFTM apresentava 10% de estudantes com deficiência nos terceiros anos dos cursos de EMI. Esse número apresentou-se inferior quando comparado ao número de ingressantes, 50%, e de estudantes que se encontravam na fase intermediária (2º ano), 40%. Essa pesquisa não pretende discutir os dados estatísticos, porém trazem elementos para uma compreensão da realidade do IFTM.

Frente a esse contexto, foi direcionada a seguinte questão aos respondentes: “Sobre a conclusão de curso acessado pelos sujeitos inclusos: faça algumas considerações,” que originou uma nova categoria denominada de Panorama institucional.

Os presidentes PC2 e PC3 não responderam a questão, portanto, considerou-se apenas os conteúdos das respostas dos sujeitos PC1, PC4, PC5 e PC6. A partir das percepções desses sujeitos foi possível relevar que os estudantes têm apresentado resultados satisfatórios na conclusão de seus cursos:

[...] buscamos proporcionar a esses alunos condições mínimas para concluírem o curso. Em geral temos tido bons resultados (PC1).
Observamos que os alunos com necessidades educacionais diferenciadas obtiveram sucesso [...] conseguiram êxito nos seus estudos, porém com muito mais dificuldades do que os alunos ditos “normais” (PC6).

O excerto do presidente PC6 evidencia que os estudantes conseguem concluir os cursos de EMI, porém apresentam mais dificuldades em relação aos demais discentes em relação ao percurso acadêmico na instituição, perfeitamente compreensível se considerarmos o processo formativo desse público no ensino fundamental que muitas vezes não possibilitou as condições adequadas para sua formação, em função de práticas classificatórias, desiguais e excludentes, além das limitações que a própria deficiência pode ocasionar no processo de aprendizagem.

O presidente PC5 apontou o cumprimento legal como fundamentação e estratégias para o trabalho direcionado aos respectivos estudantes:

[...] todo o trabalho realizado é devidamente registrado. Trabalhamos de acordo com as legislações vigentes. A exemplo, tivemos uma experiência com um aluno diagnosticado com paralisia cerebral que se formou com certificação por terminalidade específica. Os demais casos estão sendo acompanhados e analisados de acordo com o desenvolvimento específico do aluno, levando em conta as suas potencialidades e particularidades [...].

Cada estudante recebe acompanhamento e, segundo as necessidades e particularidades identificadas, novas ações são direcionadas com vistas à flexibilização curricular. A certificação por terminalidade específica é direcionada a alunos de cursos técnicos do IFTM, presente no Art. 2º do Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFTM e na Resolução nº 20/2019, de 27 de março de 2019, que em seu Art. 3º define:

A terminalidade específica será feita por meio de certificação de conclusão de escolaridade ou curso para aqueles que não atingirem o nível exigido para a conclusão de componentes curriculares em virtude de suas deficiências, nos casos amparados por Lei (IFTM, 2019b, p. 2).

Esse processo não deve ocorrer como “[...] uma oferta de certificação compensatória, concedendo facilidades que talvez não fossem necessárias se respeitadas as adaptações curriculares, fossem realizados ajustes metodológicos ou o aumento do tempo de curso [...] (MENDES, 2017, p. 103).

Para Mendes (2017), não se trata de minimizar a flexibilização do currículo, mas de possibilitar a apropriação de conhecimentos pelo estudante. Desse modo, a terminalidade específica seria o último recurso utilizado, desde que fossem esgotadas todas as possibilidades de trabalho com esses discentes.

O IFTM também elaborou outro documento que pudesse estabelecer critérios para que a terminalidade específica de modo a atender os seus estudantes. A Instrução Normativa nº 013 de 10 de setembro de 2020 do IFTM, se propõe a realizar ações que contemplam a identificação, acompanhamento, avaliação e flexibilização curricular de estudantes com “[...] deficiência transtornos funcionais específicos ou alguma limitação transitória ou permanente, necessitem de um acompanhamento diferenciado” (IFTM, 2020b, p. 1).

Em relação à certificação por terminalidade, de acordo com a Instrução Normativa supracitada, só será efetivada após um longo processo avaliativo de ajustes curriculares e de acompanhamento multiprofissional por meio de um Plano Educacional Individualizado (PEI). Segundo a presente Instrução Normativa nº 013 de 10 de setembro de 2020:

[...] a emissão de um certificado diferenciado para pessoas com deficiência não constitui uma terminalidade específica, mas uma apropriação parcial desse conceito para ampliá-lo no contexto da educação profissional, com vistas a possibilitar a continuidade da evolução profissional do estudante, com base nas competências desenvolvidas (IFTM, 2020b p. 11).

A presente pesquisa não tem como objetivo analisar os egressos do EMI com deficiência, entretanto a citação acima permite uma reflexão sobre o papel de formação para o mundo trabalho como uma das missões dos IFs, assim como uma política voltada à diversidade e inclusão do IFTM. Nessa sequência, as competências desenvolvidas, conforme destacado no trecho acima, possibilitarão a inclusão desses estudantes na sociedade por meio do trabalho enquanto um direito constitucional a todos os cidadãos? Isso sugere a possibilidade de novos estudos em relação a essa temática.

5.2.1.6 RECURSOS FINANCEIROS

A implementação de políticas públicas necessitam de investimentos, de recursos financeiros que possam garantir as suas ações, entretanto essa disponibilização para a promoção de uma educação profissional inclusiva na rede federal apresentou, desde o período de implantação até o encerramento do Programa/Ação TEC NEP, dificuldades na organização de um plano de metas de repasses para a implantação e manutenção dos NAPNEs.

Essa ausência de recursos voltados a esses Núcleos demonstra despreocupação das práticas das gestões públicas ao decidirem pelo barateamento financeiro, sem dotação orçamentária, de programas e ações educacionais destinados às pessoas com deficiência.

As instituições da rede foram orientadas, em 2013 pelo MEC/SETEC, a elaborar suas políticas de acessibilidade que implicaria principalmente no aporte de recursos financeiros próprios para a sua execução. Diante desse contexto, houve uma pretensão de se compreender como esses recursos têm sido direcionados aos NAPNEs do IFTM, uma vez que são responsáveis pela articulação dessas políticas em seus *campi*. A seguinte pergunta foi direcionada aos presidentes: Como se dá o planejamento dos recursos financeiros para o seu núcleo? A análise de conteúdo das respostas permitiu a elaboração de uma categoria: Dependência orçamentária.

5.2.1.6.1 Dependência orçamentária

Para os respondentes, PC1 e PC3, esse processo segue em conformidade com as normatizações da instituição. “O planejamento é feito de acordo com documentos

institucionais como PDI e MPLAN” (PC1), porém com poucos resultados na execução. “Através do MPLAN” (PC3).

Essas primeiras respostas indicam que aos planejamentos para solicitação de recursos passam por um processo de análise pelo Módulo de Planejamento - MPLAN⁴⁹, visto que o Regulamento/2017 atribui ao NAPNE a elaboração de um orçamento anual, bem como “delinear sobre os critérios de utilização dos recursos do Núcleo” (IFTM, 2017, p. 6). Todavia, o presidente PC1 afirma dificuldades nesse processo.

De acordo com as respostas dos presidentes PC5 e PC6, há ausência de verbas específicas aos seus Núcleos. “Não temos recursos financeiros específicos para o núcleo. Somos *campus* avançado” (PC5). O outro respondente: “Não temos nenhum recurso específico para o Napne, tentamos algumas ações juntamente com a coordenação de apoio ao estudante ou ainda no recurso financeiro que vem para o campus como um todo” (PC6).

Percebe-se que os recursos chegam aos *campi* e assim, são destinados aos diferentes setores de sua instituição, porém as análises dos respondentes mostram que esses recursos não são destinados aos NAPNEs, embora tenham participação na elaboração de seus orçamentos anuais, previsto no Regulamento/2017. Isso é destacado pelo presidente PC6 o qual estabelece ações em parcerias com outros setores de sua própria instituição a fim de obter recursos.

O exposto do presidente PC5 apresenta uma dificuldade maior em relação aos demais, já que trabalha em um *campus* avançado, portanto, é subsidiado por outra unidade, dessa forma, não tem autonomia para obtenção de recursos financeiros.

Segundo Mendes (2017) alguns IFs subordinaram os NAPNEs a uma instância da reitoria, seja de ensino, pesquisa ou extensão. Para a autora “os atores com maior poder discricionário dentro de um Campus de Instituto Federal são os Diretores Gerais, seguidos dos Diretores de Administração, Ensino, Pesquisa e Extensão” (LISBOA, 2017, p. 53). Ilustra em sua pesquisa a presença desse poder discricionário nos Regulamentos dos NAPNEs e a subordinação da equipe desse Núcleo no que se refere à “[...] vinculação de recursos humanos, materiais e financeiros”. (LISBOA, 2017, p.74). Esse poder decisório é apresentado pelo respondente PC4: “[...]. A direção geral da instituição é a responsável por distribuir o orçamento aos centros de custos que devem manter-se dentro dos limites disponíveis pelo Planejamento de despesas para o ano vindouro”.

⁴⁹ MPLAN, Módulo de planejamento possui várias funcionalidades, dentre as quais destacam-se o “feedback”, recurso que permite ao centro de custo acompanhar, em tempo real, o status do item planejado – se “planejado” e se “consolidado”, se “em fase de cotação” [...]. Além disso, também informa ao requisitante se o item foi deserto ou fracassado [...] (IFTM, 2019a, p. 21).

Silva (2017), em sua análise de Regulamentos dos NAPNEs da região nordeste, concluiu que não estavam asseguradas as verbas específicas destinadas a esses Núcleos, visto que a implementação desse órgão/setor responsável não é suficiente para garantir recursos orçamentários. Além disso, mostrou que nesses *campi* existem diferentes critérios internos para a garantia dos recursos financeiros.

Essas pesquisas permitem uma compreensão das diferenças dos trabalhos desenvolvidos pelos NAPNEs da RFEPCT, pois não há um acompanhamento âmbito nacional de como que as políticas de acessibilidade estão acontecendo em função das discrepâncias existentes entre os próprios Núcleos de uma mesma instituição. Talvez esse não seja o interesse do Estado, dada a elevada quantidade de *campi* na rede federal, principalmente depois de sua expansão, a partir do ano de 2008, o que demandaria investimentos massivos para a implementação e manutenção orçamentária de uma política de educação profissional inclusiva.

5.2.1.7 DIFICULDADES

Essa categoria permitiu compreender os obstáculos que as ações inclusivas se deparam no IFTM por meio do trabalho desenvolvido pelos NAPNEs. Mesmo com o surgimento de uma categoria intitulada de Barreiras institucionais, dentro da pré-categoria Trabalho do NAPNE, foi mantida a pré-categoria Dificuldades, em razão das análises das respostas permitirem um maior direcionamento das informações, diferentes do primeiro contexto analisado. Ademais, esses conteúdos forneceram elementos para elaboração do Produto Educacional (PE), conforme o cumprimento estabelecido pelo respectivo Programa de Mestrado do qual está inserida a presente pesquisa.

As respostas da seguinte questão: “Para você, quais as principais dificuldades e/ ou obstáculos que o seu NAPNE enfrenta?”, culminou com a elaboração da seguinte categoria: Distanciamento na efetivação de políticas inclusivas refletidas no trabalho dos NAPNEs e o Envolvimento da comunidade institucional em relação à inclusão educacional.

5.2.1.7.1 Distanciamento na efetivação de políticas inclusivas refletidas no trabalho dos NAPNEs

Desse modo, foi apontado pelos presidentes adversidades na garantia de recursos para a capacitação profissional, de estrutura física bem como de apoio igualitário aos Núcleos.

Essa categoria apresentou algumas respostas, discutidas ao longo do presente capítulo, como a carência de recursos para a capacitação de profissionais para a educação especial e inclusiva

Escassos recursos destinados à qualificação e capacitação de servidores para a educação especial (PC4).

Falta de recursos financeiros específicos para a inclusão (PC6).

Falta de capacitação profissional em educação inclusiva ou educação especial (PC1).

As dificuldades, aqui apresentadas, expressam que além da ausência de recursos para formação, discutidas anteriormente pela categoria, Recursos financeiros, apontam para a necessidade da oferta de cursos voltados à educação especial, por meio do AEE, presentes nas respostas dos presidentes PC1 e PC4. Diante da afirmação do presidente PC1, não está claro se há o entendimento por parte desse profissional da diferença entre educação inclusiva e educação especial, uma vez que não se apresentam como sinônimas. A educação especial destina-se apenas a um público-alvo específico: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação.

A estrutura física inadequada também foi destacada com um dos empecilhos, principalmente em relação às acomodações dos Núcleos para o desenvolvimento de seus trabalhos. “Falta de estrutura física e condições de trabalho (PC1), “Não tem sala disponível para reuniões, tornando os atendimentos pouco restritivos” (PC2) e “[...] espaço físico” (PC6).

É contraditório compreender um Núcleo, que do ponto de vista legal, seja tão valorizado, por meio do cumprimento de várias atribuições importantes na instituição, e ao mesmo tempo apresentar problemas basilares no contexto da prática, sem uma sala para reuniões e também de uma estrutura física adequada para a concretização de seus trabalhos.

Destaca-se também a necessidade de apoio aos NAPNEs por parte das gestões institucionais.

Falta de apoio da alta gestão (PC1).

Precisa-se de mais apoio e reconhecimento, uma vez que o NAPNE aqui é uma comissão e não um setor (PC2).

Acreditamos que para o trabalho se torne ainda mais amplo e efetivo, deveria existir um setor constituído para ou vinculado a esta finalidade (PC5).

Esses conteúdos referem-se à constituição do NAPNE e de sua valorização como um setor e não enquanto uma comissão, posto que a setorização permite uma autonomia maior em relação ao trabalho a ser desenvolvido, assim como suas deliberações institucionais. Para Lisboa (2017), há um poder limitado dos NAPNEs em função do poder discricionário dos

gestores que interferem diretamente na implementação das políticas inclusivas, por estarem ligados à vontade e ao esforço desses profissionais.

Em relação ao Regulamento/2017, foram identificadas algumas dificuldades no que se refere à efetivação plena do documento. “Cumprir e fazer cumprir com todas as atribuições destinadas ao NAPNE conforme Resolução AD *Referendum* nº44/2017, de 06 de julho de 2017” (PC3).

A resposta permite compreender que não existe um diálogo entre aquele que cumpre e, tampouco o que é responsável por verificar se as atribuições estão sendo realizadas. No caso em questão há uma ausência nesse processo, sendo assim, percebe-se que o Regulamento constitui-se apenas por força da lei.

Todavia, é impossível fazer com que o NAPNE cumpra todas as atribuições institucionais, uma vez que não lhe foram garantidas as condições estruturais, materiais e humanas, necessárias para que isto aconteça. Como foi descrito anteriormente, esse Núcleo é composto por uma comissão que não dispõe de tempo necessário para a dedicação de seu trabalho, dada a quantidade de atribuições. “Muitas vezes os componentes da equipe desempenham outras funções dentro da instituição, o que acaba ocasionado obstáculos logísticos para um atendimento mais produtivo” (PC5).

Essa afirmação coaduna com o estabelecimento da carga horária de trabalho que o Regulamento/2017 destina aos profissionais que atuam nos NAPNEs. Os membros disporão no mínimo de 4 (quatro) horas semanais, já os presidentes disponibilizarão de no mínimo 8 (oito) horas semanais para a coordenação do Núcleo (IFTM, 2017). Evidencia que estes profissionais conciliam as atividades de seu cargo com as exercidas no NAPNE, sendo impossível cumprir tantas atribuições a um público tão diversificado de estudantes.

O estudo de Silva (2017) chama a atenção para baixa carga horária que é destinada aos profissionais que atuam nos NAPNEs. Já a pesquisa de Lisboa (2017) indicou, a partir das percepções de coordenadores, a necessidade do aumento das horas de dedicação desses profissionais, bem como o pagamento de gratificação pelo desempenho da função de coordenação. Entende-se como solução a dedicação exclusiva ao cargo para estes profissionais, em função de sua responsabilidade institucional no cumprimento de inúmeros objetivos e atribuições.

Os cargos dos presidentes são definidos por meio de um processo de votação a cada quatro anos. Nesse sentido, os sujeitos da presente pesquisa empírica apresentam um tempo de experiência que varia entre 11 meses a 5 (cinco) anos e 7 (sete) meses no cargo.

O Regulamento/2017 estabelece a abertura para a participação voluntária de demais servidores que tenham interesse de contribuir com o NAPNE, como outros servidores, e demais membros da instituição, sem a necessidade de uma formação específica para atuação, mas que tenham interesse na temática inclusão, além de estudantes estagiários que participam de projetos de extensão no campo de atuação do NAPNE (IFTM, 2017).

Apesar da questão legal, nota-se por parte dos respondentes a ausência de profissionais especializados que compõem a equipe obrigatória do Núcleo:

Não possui psicólogo, pedagogo e assistente social e outros servidores especializados no campus para o AEE (PC3).
falta de profissionais especializados, tais como psicólogo, médico e assistente social (PC4).
[...] falta de profissionais especializados (PC6).

Algumas considerações são necessárias diante dos excertos acima descritos: O Regulamento não está sendo cumprido, pois os presidentes PC3 e PC4 identificaram a ausência de cargos multiprofissionais, obrigatórios nos NAPNEs, como os psicólogos, pedagogos e assistentes sociais. Além disso, os participantes, PC3 e PC6, chamam a atenção para a presença de profissionais especializados, voltados ao AEE.

Isso demonstra uma contradição do contexto de produção de texto, expresso pelo Regulamento/ 2017, e o contexto da prática, visto que se um dos objetivos do NAPNE é o de garantir e implementar o AEE, porque não há a presença deste profissional no documento? Apesar disso, ao analisarmos a formação dos presidentes para atuação no cargo em questão, observa-se que 4 (quatro) exercem o função na instituição de Tradutor e intérprete de Libras; 1 (um) docente e um técnico em assuntos educacionais. Todos apresentam qualificação na graduação e especialização direcionadas à educação especial e ou inclusiva.

Outro ponto de análise se refere à percepção do presidente PC4 que apresentou a necessidade da presença de um médico na instituição. A área da saúde desempenha um trabalho com base na Classificação Internacional das Doenças - CID, isto é, em reabilitar, tratar e promover condições funcionais o mais próximo da “normalidade”, no caso das pessoas com deficiência. O contexto da educação inclusiva direciona o olhar para as potencialidades desses estudantes, que devem ser valorizadas em um ambiente que promova as condições necessárias para processo pedagógico e no convívio com as diferenças. Nessa perspectiva, a deficiência não está na condição do sujeito, mas nas barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas que limitam a inclusão desses estudantes no ambiente educacional.

5.2.1.7.2 Envolvimento da comunidade institucional em relação à inclusão educacional

O NAPNE tem como princípios a construção de um novo paradigma educacional em que compreende os estudantes enquanto sujeitos sociais, na promoção de uma educação para a convivência e o respeito à diversidade.

Não se quebra paradigmas de um dia para outro, até porque os pressupostos de uma educação classificatória e de métodos de aprendizagem padronizados ainda se fazem presentes, mesmo em um ambiente que tem como proposta a educação inclusiva.

À vista disso, as respostas relacionadas a essa categoria permitiram a compreensão de que há ainda no IFTM um caminho a percorrer na instituição em relação à quebra de paradigmas atitudinais e de mudanças de posturas frente ao contexto inclusivo.

O presidente PC1 afirma que “falta profissionais empenhados e conscientes do papel do NAPNE para a instituição”. Nesta conjuntura, Freire (2007, p. 7) explica: “Para além das resistências naturais face a uma situação de mudança, há a referir, ainda, as atitudes e crenças dos diferentes agentes educacionais, por vezes, opostas aos princípios que se pretendem implementar [...] (FREIRE, 2007, p. 7).

A falta de envolvimento da comunidade institucional também é evidenciada na respostas dos presidentes PC3 e PC6.

Trabalhar e valorizar o princípio de inclusão nem sempre desperta o interesse de todos, o que requer um árduo trabalho de intensificação da difusão da cultura da diversidade (obstáculo) (PC3).
Mudança atitudinal [...] (PC6).

Conforme Bartalotti (2006) no segundo capítulo II de sua obra, “Inclusão das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?”, intitulado: “Todos nós temos preconceito”, discute sobre o processo ideológico criado pela sociedade de forma a categorizar os sujeitos, sendo que, tudo aquilo que foge a essa padronização é visto com desconfiança e descrédito. Nesse cenário são criados estereótipos, em que esse público é excluído pela sua condição física, sensorial e ou intelectual.

Isso nos remete a ideia de que a mudança atitudinal e o envolvimento da comunidade em prol de uma educação para a convivência é mais importante do que qualquer outra demanda, pois envolvem crenças e valores que um indivíduo expressa sobre determinados contextos sociais. Necessita de uma mudança de olhar em relação ao outro.

Essas mudanças só poderão romper as barreiras atitudinais se forem constantemente desafiadas por situações que permitam colocar-se no lugar do outro, e isso demanda esforço do NAPNE e dos gestores institucionais no envolvimento de sua comunidade, por meio da diversificação de suas ações, de acordo com o perfil e necessidades de seu público.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

A presente pesquisa faz parte do Programa Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT – Rede Nacional, o qual se encontra inserido na área de Ensino mediante o reconhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES do MEC.

O PROFEPT tem como objetivo:

[...] proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (BRASIL, 2018a, p. 2).

A elaboração de um Produto Educacional (PE) é entendida enquanto uma pesquisa aplicada que contribui com a produção de conhecimento científico a uma determinada região, população e que atenda a demanda de seu contexto econômico e social.

Os mestrados profissionais, ligados à Área de Ensino, têm como objetivo a geração de produtos educacionais os quais apresentam aplicabilidade nos espaços educacionais, como as salas de aulas ou de espaços não formais e informais de ensino. Estes produtos educacionais anunciam uma variedade modelos como: atividades de extensão; as mídias educacionais; criação de aplicativos; propostas de ensino; protótipos educacionais; materiais textuais e materiais alternativos (LEITE, 2018).

Nesta conjuntura, os vídeos digitais são caracterizados como produções audiovisuais bastante difundidas nos ambientes virtuais das redes sociais e sites, os quais são responsáveis por uma enorme disseminação de diferentes conteúdos, além de possibilitarem uma significativa quantidade de acessos na internet, por meio de plataformas como o Youtube e o Facebook (MALHEIROS, 2015).

Segundo Moran (2012), o vídeo é um recurso que pode ser aplicado com o objetivo de atrair a atenção dos estudantes, pois partem do concreto, do visível, daquilo que toca os sentidos. Permitem a exploração visual e auditiva, constituindo-se como uma ferramenta sensorial em que estes aspectos ocorrem de maneira integrada. Uma das propostas apresentadas por Moran (2012) é a elaboração do vídeo no contexto educacional como um

recurso de sensibilização, com o objetivo de introduzir um novo assunto, despertando e motivando os estudantes em relação a temas variados.

O planejamento da pesquisa intencionou a proposição de um PE atrelado aos resultados da análise bibliográfica, documental e empírica, por intermédio dos efeitos das políticas inclusivas desenvolvidas pelas ações do NAPNE no IFTM, contemplando o acesso, a permanência e a conclusão acadêmica de estudantes com necessidades específicas, estabelecendo um recorte ao público com deficiência dos cursos de EMI.

Os questionários aplicados a seis presidentes do NAPNEs evidenciam o trabalho desempenhado por estes Núcleos na instituição e suas várias atribuições que muitas vezes sobrecarregam e dificultam as suas ações, principalmente em função de algumas barreiras estruturais, atitudinais, financeiras e administrativas existentes.

Esses resultados traduzem as condições adversas que os NAPNEs enfrentam no IFTM. Os esforços muitas vezes são insuficientes, uma vez que há a necessidade de apoio da gestão, divulgação do trabalho desses Núcleos, maior envolvimento da comunidade interna e externa. Desse modo, é fundamental que estudantes, professores e demais profissionais sejam parceiros do NAPNE no trabalho inclusivo desenvolvido nesse ambiente educacional.

Compreender a relevância do papel desempenhado por este Núcleo se faz necessário, sobretudo a inclusão educacional direcionada aos estudantes com deficiência. A quebra de barreiras é uma dessas ações, para isso, é primordial destacar a universalização das conquistas e direitos educacionais deste público - e isso só conhecendo a instituição.

Em razão disso, o PE pautou-se na criação de um vídeo educacional de caráter informativo que pudesse contribuir, sensibilizar e divulgar o significativo trabalho desenvolvido pelo NAPNE, no que se refere à articulação e implementação de um conjunto de ações inclusivas, a partir de uma concepção de uma instituição de ensino plural, voltada à diversidade humana, de educação para convivência, contribuindo para o acesso, permanência e conclusão acadêmica destes discentes.

Embora o foco do estudo seja os alunos do EMI, dada a importância institucional da atuação desses Núcleos, esse material pode ser destinado a toda comunidade interna e também externa, sobre o papel da inclusão no contexto educacional do IFTM.

6.1 Elaboração do roteiro e do vídeo informativo

A elaboração do vídeo educativo/informativo contou com um roteiro, a partir de um texto narrativo, contendo informações pertinentes ao conteúdo apresentado.

Para a elaboração do roteiro utilizou-se como sustentação teórica a pesquisa bibliográfica; documental - PDI (2014-2018/2019-2023), Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Triângulo Mineiro (NAPNE/IFTM) - Resolução *Ad Referendum* nº 44/2017, de 06 de julho de 2017 e a Instrução Normativa nº 013 de 10 de setembro de 2020 do IFTM, que trata das diretrizes para a identificação, acompanhamento, avaliação e flexibilização curricular aos estudantes com necessidades específicas. Os dados empíricos coletados, conforme as percepções dos presidentes dos Núcleos, também subsidiaram a produção do roteiro.

As informações foram organizadas de maneira simples, utilizando conceitos básicos sobre a educação inclusiva, do direito de todos à educação, tal como a sistematização das ações realizadas pelo NAPNE sobre o acesso, permanência e conclusão de curso de estudantes com deficiência e também daqueles com outras necessidades específicas na instituição. A proposta pautou-se na criação de um roteiro de fácil entendimento, para que todos compreendessem os conteúdos apresentados: alunos, professores, demais servidores e comunidade externa.

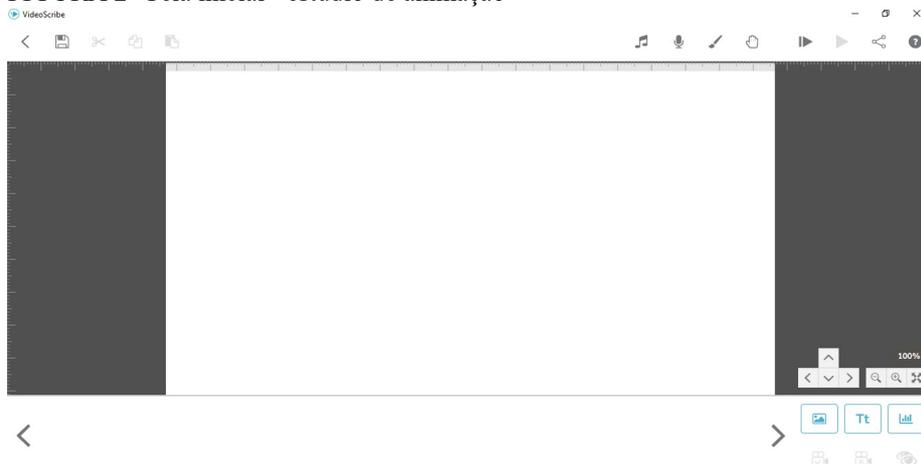
O recurso escolhido para a produção do vídeo foi o *VideoScribe*⁵⁰, uma plataforma *online* de criação de vídeos animados com o recurso de uma mão virtual que escreve e desenha em um quadro branco. Essa animação é um de seus estilos marcantes, caracterizada por imagens estáticas desenhadas em um visualizador, que geralmente usa um fundo vazio para remover distrações e se concentrar no que está sendo desenhado (SPARKOL, 2020). O programa disponibiliza, em seu repositório, imagens de pessoas, objetos e cenários organizados em ícones contendo diferentes temáticas. Além disso, há a possibilidade de importação do vídeo em formato de arquivo para o computador e, posteriormente, exportá-lo à plataforma do Youtube ou Facebook (SPARKOL, 2020).

O *VideoScribe* apresenta duas versões aos usuários: uma gratuita e a outra paga. Na versão gratuita há algumas limitações como: a permanência de uma marca d'água da empresa no fundo da apresentação do projeto; criação de vídeos em alta definição e em outros formatos de mídia. Diante desses aspectos, o pesquisador realizou a assinatura de um plano mensal que permite a inserção da marca d'água, importante para adicionar a logo do Programa de Pós-Graduação, PROFEPT, e também para a produção de conteúdos a partir de uma resolução superior de imagem para gravação, diferente do ofertado na versão gratuita.

⁵⁰ O programa pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <<https://www.videoscribe.co/en>>

Essa ferramenta apresenta uma interface em o espanhol e inglês, mesmo assim, é possível compreender com facilidade o painel de recursos do programa. A Figura 2 apresenta a tela inicial de animação do *VideoScribe*.

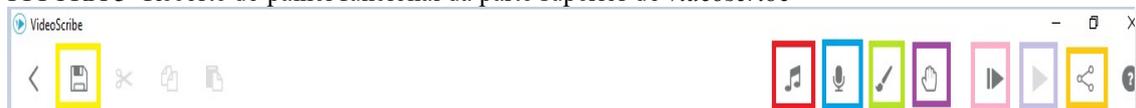
FIGURA 2- Tela inicial - estúdio de animação



FONTE: Do Autor, 2020.

A Figura 3 ilustra algumas das principais funções da interface do programa para a elaboração de um vídeo de animação.

FIGURA 3- Recorte do painel funcional da parte superior do *videoscribe*



FONTE: Do Autor, 2020

- Este ícone permite que o usuário salve o projeto ou exporte para abri-lo no computador.
- Este recurso adiciona o fundo musical a uma apresentação (importar do computador ou utilizar do acervo do programa).
- Adiciona a narração ao vídeo. Pode ser realizada durante a apresentação ou importá-la de um arquivo do computador.
- Permite modificar o plano de fundo do vídeo, bem como selecionar cores e texturas diferenciadas.
- Apresenta algumas opções para a escolha do estilo de mão escrevendo e desenhando com lápis, caneta ou giz.
- Assiste a prévia da apresentação do começo.
- Assiste a apresentação a partir da imagem ou texto selecionado.

■ - Exporta o vídeo finalizado para o computador e permite adicionar a marca d'água à apresentação (NESPOL, 2020).

Na parte inferior da tela de animação encontram-se três ícones em sequência, da esquerda para direita: inserção de figuras e imagens de um banco de dados do repositório; adição de textos na apresentação e inserção de gráficos (Figura 4).

FIGURA 4 - Recorte dos ícones para visualização da parte inferior direita da tela de apresentação

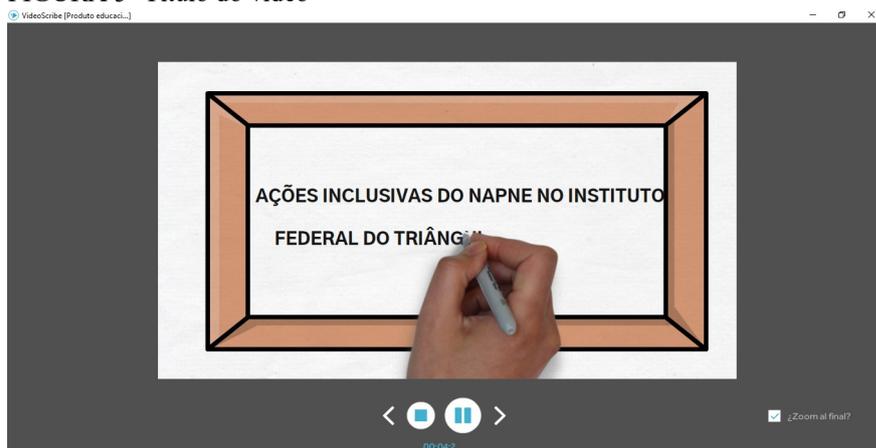


FONTE: Do Autor, 2020.

Após a familiarização com a ferramenta elaborou-se um vídeo-piloto na versão gratuita para uma pré-validação. Desse modo, o material foi apresentado para uma servidora de um dos NAPNEs e uma professora do PROFEPT, ambas da instituição, além de uma servidora que atua no setor de acessibilidade da UFTM, para que pudessem conhecer o PE e opinar sobre o material. Após as contribuições das profissionais, iniciou-se a produção oficial na versão paga do *VideoScribe*.

Assim, definiu-se o título do vídeo: “Ações inclusivas do NAPNE no IFTM”, de acordo com a Figura 5 abaixo.

FIGURA 5- Título do vídeo



FONTE: Do Autor, 2020.

Após a inserção do título, o roteiro foi gravado a partir de um *software* gratuito de edição e gravação de áudio, *audacity*⁵¹, e, posteriormente, importado para o *Videoscribe*. Em

⁵¹ Disponível em: <<https://audacity.br.uptodown.com/windows>>

seguida, realizou-se uma pesquisa no acervo do programa para a seleção de imagens e figuras que possibilitassem a construção das cenas, em conformidade com a narrativa. Todavia, em razão da especificidade da temática abordada, houve a necessidade de recorrer a outras plataformas de imagens, já que o *VideoScribe* permite importar estes elementos para a apresentação.

Nesse processo de montagem, utilizou-se três sites que disponibilizam em seus repositórios, banco de imagens, vetores e vídeos, em que parte desse material pode ser baixada gratuitamente. Desse modo, os endereços eletrônicos do *Pixabay*⁵² e *Burst*⁵³ concebem a utilização de suas imagens sem a necessidade de citações como fonte de informações reservadas aos direitos de seus idealizadores. Já o site *Freepik*⁵⁴, permite o *download* de imagens e vetores de seu repositório desde que sejam referenciadas as devidas citações de autoria. Nesse caso, cumpriu-se a orientação da plataforma para a divulgação dos responsáveis legais por esse material.

As imagens, figuras e os textos foram adicionados concomitantemente à narrativa de modo sincronizado. Esse processo foi construído lentamente, de maneira intuitiva, a fim ilustrar o que cada palavra ou frase buscava transmitir. As primeiras cenas referem-se a uma pequena introdução narrativo-descritiva que procurou informar o objetivo do vídeo, sobre como são direcionadas as ações inclusivas pelo NAPNE aos estudantes com deficiência e àqueles que apresentam outras necessidades específicas, e como essas informações seriam apresentadas por meio de um recurso de uma mão virtual escrevendo em um quadro. (Figura 6).

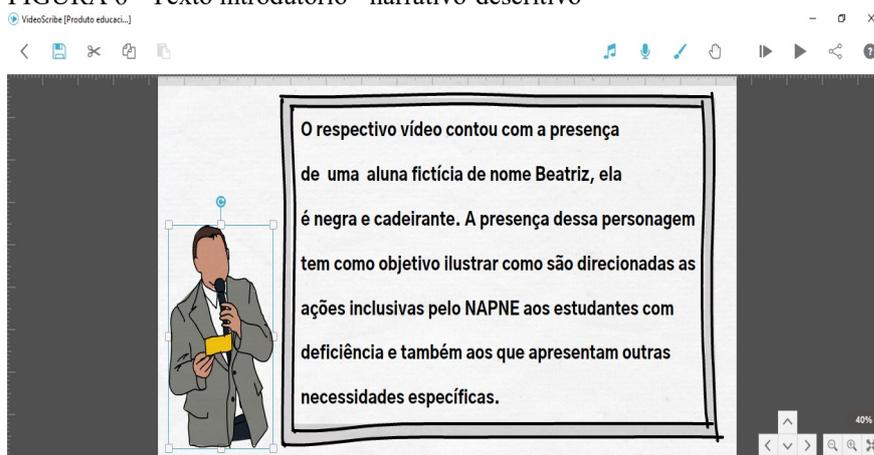
O roteiro contou com a presença de uma estudante fictícia com deficiência física, chamada “Beatriz”, de um curso de EMI da instituição, para ilustrar como são realizadas as ações do NAPNE em relação aos estudantes supramencionados. A imagem dessa personagem foi extraída do repositório do programa e descrita nesta parte introdutória da animação de modo a situar as pessoas com deficiência visual severa sobre como transcorreriam essas informações. (Figura 7).

⁵² Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/>>

⁵³ Disponível em: <<https://burst.shopify.com/>>

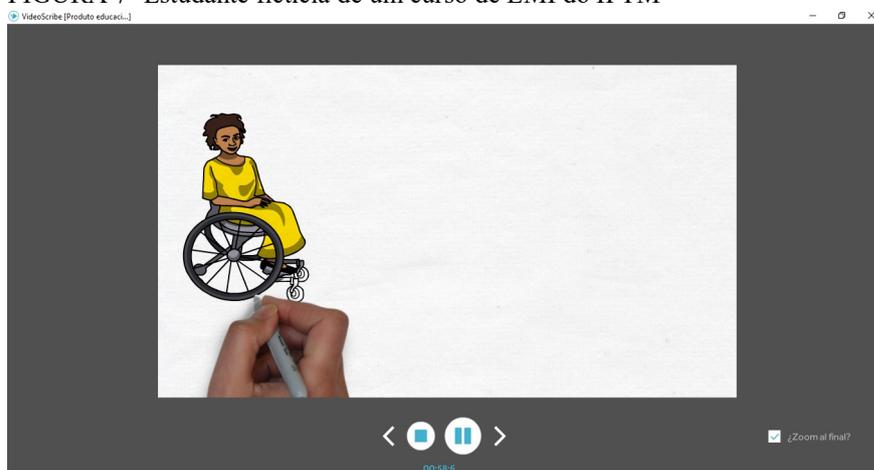
⁵⁴ Disponível em: <<https://br.freepik.com/>>

FIGURA 6 - Texto introdutório - narrativo-descritivo



FONTE: Do Autor, 2020. Nota: Cena introdutória descritiva aos estudantes/pessoas cegas.

FIGURA 7- Estudante fictícia de um curso de EMI do IFTM



FONTE: Do Autor, 2020. Nota: Personagem “Beatriz”.

O roteiro seguiu uma cronologia de conteúdos. *A priori*, realizou-se uma breve contextualização sobre o direito conquistado pelas pessoas com deficiência e o acesso à educação em todos os níveis de ensino em função do avanço das políticas públicas inclusivas, principalmente ao então ensino substitutivo e paralelo, caracterizados pelas escolas especiais, que impediam esse público de frequentar a escola regular/comum com as demais pessoas (Figuras 8) e (Figura 9).

FIGURA 8- Direito à educação



FONTE: Do Autor, 2020.

FIGURA 9- Escolarização das pessoas com deficiência: educação especial *versus* educação regular

FONTE: Do Autor, 2020.

A posteriori, a narrativa englobou: a) princípios de inclusão social preconizados pelo IFTM (Figura 10); b) Algumas atribuições do NAPNE: acompanhar a redução das barreiras: arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais (Figura 11); Ações inclusivas de acompanhamento do NAPNE aos estudantes com deficiência e outras necessidades específicas em relação: c) ao acesso (Figura 12); d) permanência (Figura 13); e) conclusão acadêmica (Figura 14); parte final do vídeo (Figura 15).

FIGURA 10-Ilustração - princípios de inclusão social preconizados pelo IFTM



FONTE: Do Autor, 2020.

FIGURA 11- Atribuições do NAPNE: acompanhar a redução das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais



FONTE: Do Autor, 2020.

FIGURA 12- Ações inclusivas de acompanhamento do NAPNE aos estudantes com deficiência e outras necessidades específicas: **acesso**

FONTE: Do Autor, 2020.

FIGURA 13- Ações inclusivas de acompanhamento do NAPNE aos estudantes com deficiência e outras necessidades específicas: **permanência**



FONTE: Do Autor, 2020.

FIGURA 14 - Ações inclusivas de acompanhamento do NAPNE aos estudantes com deficiência e outras necessidades específicas: **conclusão acadêmica**



FONTE: Do Autor, 2020.

FIGURA 15- Parte final do vídeo



FONTE: Do Autor, 2020.

A etapa seguinte culminou com a inserção da legenda no vídeo. Apesar de o programa possibilitar a inserção de texto e de áudio, não foi possível integrar as imagens e esquemas textuais com a escrita da narrativa ao fundo da apresentação. Logo, utilizou-se o editor de legendas, *Subtitle Edit*⁵⁵, como recurso para a produção do material.

A gravação do vídeo em Libras também fez parte desse processo de elaboração, com o objetivo de informar sobre o conteúdo da animação ao público com surdez: estudantes, professores e profissionais. Uma intérprete do IFTM⁵⁶ prestou esse serviço ao pesquisador que, após recebimento do vídeo, recorreu a uma ferramenta denominada de *Shotcut*⁵⁷, para a inserção da janela de Libras na animação, uma vez que o *VideoScribe* não disponibiliza esse recurso (Figura 16).

FIGURA 16 - Inserção da legenda e da tradução em Libras



FONTE: Do autor, 2020. Nota: Trabalho de interpretação em Libras realizado pela profissional Kátia Souza.

6.2 Aplicação do produto educacional

O vídeo foi publicado no Youtube para posterior envio aos presidentes dos NAPNEs, bem como para sua divulgação em geral. Esse canal permite uma ampla disseminação de conteúdos digitais, descrito anteriormente por Malheiros (2015), além de propiciar que esses materiais sejam compartilhados pelo *WhatsApp*,⁵⁸ já que não é necessário baixar essas mídias.

⁵⁵ Disponível em: <<https://www.nikse.dk/subtitleedit/>>

⁵⁶ A profissional assinou um termo para a liberação e divulgação de sua imagem no vídeo.

⁵⁷ Disponível em: <<https://shotcut.org/>>

⁵⁸ O *WhatsApp* é um aplicativo gratuito para *smarthphone* que possibilita a troca de mensagens, imagens e vídeos de modo rápido e instantâneo, ganhando cada vez mais notoriedade entre os seus usuários e, assim, garantido novas experiências que não se resumem apenas aos aspectos comunicacionais (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017).

A partir disso, iniciou-se o processo de aplicação do PE através do envio do vídeo e de um questionário avaliativo aos participantes da pesquisa pelo *whatsapp*, em função da praticidade e multiplicidade de funções que essa ferramenta possibilita.

Os questionários foram elaborados na plataforma *google* formulários por intermédio da adaptação do instrumental aplicado na pesquisa de Rosa (2015), que empregou a Escala de Likert como estratégia para a organização metodológica das respostas, utilizando perguntas fechadas para a validação de um vídeo educacional na área da saúde, produto de mídia semelhante ao da presente pesquisa.

Os aspectos abordados do questionário dividem-se em quatro blocos avaliativos: **a) objetivos**: dizem respeito a propósitos, metas ou fins que se pretende atingir com a utilização da tecnologia - 5 (cinco) questões; **b) estrutura e avaliação**: maneira como são apresentadas as informações - 4 (quatro) questões; **c) relevância**: características que avaliam o grau de satisfação da tecnologia - 3 (três) questões; **d) audiovisual**: recursos visuais e sonoros do vídeo - 3 (três) questões.

Os itens foram elaborados seguindo uma escala de importância: 1(um)-Totalmente adequado (TA), 2 (dois) - Adequado (A), 3(três) - Parcialmente adequado (PA) e 4 (quatro) - Inadequado (I). Para as escolhas envolvendo as respostas 3 (três) e 4 (quatro), os sujeitos da pesquisa justificaram os motivos que os levaram a considerar estes itens.

Cada bloco avaliativo foi avaliado separadamente pelo pesquisador, no caso, as respostas se caracterizam como concordantes ou discordantes e representam a valoração das percepções dos sujeitos. Os itens foram calculados estatisticamente por meio de média aritmética dos *scores* em cada um dos blocos. Neste processo, considerou-se: a pontuação **1(um)** referente à avaliação positiva das respostas TA ou A; sem pontuação, **0** (zero), quando a resposta não é nem positiva e tampouco negativa, PA; e I para a avaliação negativa das respostas, considerando o valor de **-1** (ROSA, 2015).

Essa metodologia de análise classifica como válidos os itens que obtiveram índice de concordância dos participantes igual ou acima de 70%, caso este índice esteja abaixo desse percentual, levando-se em conta os registros dos participantes, o(s) item (s) devem ser corrigidos e modificados no material (ROSA, 2015).

6.3 Validação do produto educacional

Após o envio dos questionários aos presidentes dos NAPNEs de 9 (nove) *campi* da instituição, 7 (sete) contribuíram com o processo de validação do vídeo.

Nesta etapa, realizou-se a interpretação dos resultados atentando para o maior índice de valoração das respostas dos participantes. Inicialmente, analisou-se o total de respostas nos 4 (quatro) blocos e, posteriormente, em cada um dos blocos avaliativos, sendo necessário atingir um percentual acima de 70% para que a validação do produto educacional seja efetivada. O Quadro 4 apresenta a distribuição das respostas dos presidentes dos Núcleos do IFTM envolvendo os 4 (blocos): Objetivos, estrutura e apresentação, relevância e audiovisual.

QUADRO 4 - Respostas dos presidentes dos NAPNEs distribuídas em quatro blocos avaliativos

Itens – blocos	N= 7			
	TA	A	PA	I
1. Objetivos				
1.1 As informações/conteúdos são ou estão coerentes com as necessidades do público-alvo acompanhado pelo NAPNE.	4	3	0	0
1.2 Atende aos objetivos da instituição no trabalho com estudantes com necessidades educacionais específicas, em específico aos estudantes com deficiência.	3	4	0	0
1.3 As informações/conteúdos podem ser direcionadas aos demais estudantes, profissionais e professores da instituição.	3	4	0	0
1.4 Convida e /ou instiga mudanças de comportamento e atitude	4	3	0	0
1.5 Pode circular no meio científico da área.	2	5	0	0
2. Estrutura e apresentação				
2.1 As mensagens estão apresentadas de forma clara e objetiva.	2	5	0	0
2.2 As informações apresentadas estão cientificamente corretas.	2	5	0	0
2.3 O material está apropriado ao nível sociocultural do público-alvo.	3	4	0	0
2.4 Há uma sequência lógica do conteúdo proposto.	2	5	0	0
3. Relevância				
3.1 Os temas retratam aspectos-chave que devem ser valorizados.	2	5	0	0
3.2 O recurso tecnológico utilizado é interessante.	4	3	0	0
3.3 O texto da narrativa é interessante. O tom é amigável.	3	4	0	0
4. Audiovisual				
4.1 O áudio do vídeo está adequado, colaborando na compreensão do conteúdo.	4	2	1	0
4.2 As imagens e ilustrações utilizadas estão adequadas ao conteúdo do trabalho.	3	4	0	0
4.3 A legenda e o vídeo em Libras estão adequados em relação à apresentação do conteúdo.	3	4	0	0

FONTE: Adaptação: metodologia apresentada por Rosa (2015). Nota: TA - Totalmente adequado, A- Adequado, PA- Parcialmente adequado, I - Inadequado

O instrumental apresenta 15 itens, totalizando 105, a partir do somatório em cada questão dos 7 (sete) participantes. O levantamento geral dos dados, considerando todos os blocos, resultou em: 44 ou 42% para Totalmente adequado (TA), 60 ou 57,1% para Adequado (A) e 1 ou 0,9% para Parcialmente Adequado (PA); não houve a presença de nenhuma resposta negativa, Inadequado (I). Um elevado percentual de respostas concentrou-se em TA

e A, evidenciando resultados acima dos 70%, portanto, indicam a concordância de opiniões entre os presidentes.

Partindo para a análise de cada um dos blocos, os dados foram organizados em:

Objetivos (bloco 1): constitui-se a partir de cinco itens avaliativos contemplando propósitos, metas ou fins que se pretende atingir com o produto educacional - vídeo. Nesse sentido, a pontuação máxima para validação neste primeiro bloco é de 35, considerando a totalidade das respostas de cada um dos participantes (7 presidentes x 5 itens = 35). Esses dados foram distribuídos: 16 ou 45,7% para TA e 19 ou para 54,3% A; PA e I não pontuaram.

Ao direcionar a análise para cada um dos itens, nota-se uma valoração de 100% das respostas em cada um deles, logo, com números bem equilibrados entre TA e A. No primeiro, sobre a pertinência das informações e conteúdos ao público-alvo acompanhado pelo NAPNE, 4 ou 57,1% para TA e 3 ou 42,9% para A. O segundo avaliou se o vídeo educativo atende aos objetivos da instituição em relação ao trabalho com os estudantes com deficiência e demais necessidades específicas, desse modo, 3 ou 42,9% para TA e 4 ou 57,1% para A. O terceiro faz referência à possibilidade de destinação do conteúdo do material do vídeo a outros públicos da instituição, como professores e demais profissionais, assim: 3 ou 42,9% para TA e 4 ou 57,1% para A. O quarto item permitiu que os participantes refletissem sobre a possibilidade do vídeo instigar e promover mudanças de comportamento e de atitude naqueles que o assiste. Essa questão é fundamental, pois está atrelada ao objetivo principal deste PE que é o de sensibilizar a comunidade interna sobre o trabalho inclusivo desempenhado pelo NAPNE. A valoração foi maior para a resposta TA, 4 ou 57,1%, e 3 ou 42,9% para A. O último item desse bloco abordou sobre a circulação do vídeo produzido no campo científico da educação inclusiva, logo: 2 ou 28,6% para TA e 5 ou 71,4% para A. Considera-se validado este primeiro grupo, já que o índice de aprovação foi superior a 70%.

Estrutura e apresentação (bloco 2): é composto por quatro itens avaliativos direcionados ao modo como são apresentadas as informações. A pontuação máxima para esse segundo bloco é de 28, levando-se em conta a totalidade das respostas de cada um dos presidentes (7 presidentes x 4 questões = 28). A distribuição geral dos dados indicou: 9 ou 32,1% para TA e 19 ou 67,9% para A, mais uma vez obtendo índice de 100% de valoração, por consequência, PA e I não pontuaram. A análise em cada um dos itens desse bloco apontou um mesmo percentual para TA e A em três das quatro questões aplicadas. A primeira busca compreender se as mensagens foram apresentadas de maneira clara e objetiva, desse modo, o resultado apontou: 2 ou 28,6% para TA e 5 ou 71,4% para A. O segundo item manteve a mesma média da questão anterior em relação à primeira pergunta, porém o

conteúdo desse item versou se as informações apresentadas no vídeo estavam cientificamente corretas, deste modo: 2 ou 28,6% para TA e 5 ou 71,4% para A. O item três afirmou sobre a adequação do material produzido ao nível sociocultural dos estudantes com deficiência e dos demais discentes que são acompanhados pelo NAPNE, dessa forma, obteve-se: 3 ou 42,9% para TA e 4 ou 57,1% para A. O quarto e último item desse bloco avaliou se o conteúdo proposto seguiu uma lógica de apresentação das ideias, nesse caso, os resultados apontaram: 2 ou 28,6% para TA e 5 ou 71,4% para A. Diante dos dados apresentados houve a valoração acima de 70% no percentual de respostas, à vista disso, este bloco de respostas também foi validado.

Relevância (bloco 3): é compreendido por três itens que tratam das características que avaliam o grau de satisfação do vídeo produzido. Considerou-se 21 itens como a máxima pontuação para esse conjunto de questões em razão do total de respondentes (7 presidentes x 3 itens = 21). O índice de valoração neste bloco foi de 9 ou 42,8% para TA e 12 ou 76,2% para A. Os itens avaliativos PA e I não pontuaram. Analisando cada uma das questões, o primeiro item, sobre se a abordagem dos temas valoriza os aspectos-chave no vídeo, obteve-se: 2 ou 28,6% para TA e 5 ou 71,4% para A. No segundo, em relação ao vídeo utilizado enquanto um recurso interessante; 4 ou 57,1% para TA e 3 ou 42,9% para A. O item três, referente ao texto da narrativa, ao caracterizar-se como interessante, de tom amigável, resultou: 3 ou 42,9% para TA e 4 ou 57,1% para A. Logo, somando-se as respostas de TA e A, todos os itens desse bloco atingiram um percentual superior a 70%, suficiente para a validação.

Audiovisual (bloco 4): esse bloco abrange três aspectos avaliativos sobre os recursos visuais e sonoros do vídeo. A pontuação máxima nesse quarto bloco é de 21, em função da totalidade das respostas (7 presidentes x 3 itens = 21). Os números referentes a esse bloco resultaram em 10 ou 47,6% para TA, 10 ou 47,6% para A e 1 ou 4,8% para PA. O item avaliativo I não pontuou. As análises de cada questão apontaram os seguintes resultados: A primeira questão, sobre a adequação do áudio em relação à colaboração para a compreensão do conteúdo do vídeo, verificou-se: 4 ou 57,1% para TA, 2 ou 28,6% para A e 1 ou 14,3% para PA. Este foi único item do questionário que se mostrou abaixo do índice de satisfação TA e A. No item dois, sobre a pertinência e adequação das imagens e ilustrações empregadas ao conteúdo do trabalho, obteve-se: 3 ou 42,9% para TA e 4 ou 57,1% para A. O último item diz respeito à adequação da legenda e da tela em libras à apresentação do vídeo, nesse sentido, as respostas indicaram: 3 ou 42,9% para TA e 4 ou 57,1% para A. A somatória dos índices de TA e A perfazem uma aprovação acima de 70%, portanto, considera-se o respectivo bloco como validado.

Diante dos números de valoração das respostas dos presidentes dos NAPNEs, ressalta-se um índice geral de 99,1% de aprovação, muito superior a média metodológica definida em 70%. Ao considerarmos as análises em cada um dos blocos, esses números atingem a marca de 100% de valoração em relação aos objetivos, estrutura e apresentação e relevância do material. O bloco audiovisual obteve 85,2%, também a partir de um percentual significativo.

Neste último bloco, apenas um respondente considerou como resposta PA; 14,3%, quando a resposta não é negativa e nem positiva, entretanto, como o protocolo estabelece que o participante justifique a resposta nesse item avaliativo, será apresentado o excerto do comentário,

Para o respectivo participante o “áudio poderia ser mais nítido”, quando perguntado se o som do vídeo está adequado e se colabora para compreensão do conteúdo. Diante dessa colocação, faz-se necessário justificar que o vídeo foi gravado no computador do pesquisador em um ambiente domiciliar, que não dispõe de uma acústica adequada para captação sonora, isso pode interferir na qualidade final do áudio.

Todavia, o percentual total de respostas indica a significativa aceitação dos profissionais do NAPNE em relação ao vídeo informativo produzido. Apesar de a metodologia do instrumental não direcionar aspectos voltados a comentários e opiniões descritivas em relação ao conteúdo de maneira geral, alguns presidentes utilizaram os espaços destinados às respostas das questões PA e I para comentarem sobre o material apresentado. Diante disso, foi entendido que esses excertos deveriam compor as análises do PE, assim sendo:

São explicações coerentes e pertinentes.

O vídeo é bem claro ao apontar e trabalhar com conceitos e demonstrações relacionados ao NAPNE.

O vídeo é muito informativo e pode permitir a identificação dos estudantes com algumas situações apontadas. Essa característica é essencial em uma peça de publicidade a respeito de um setor de apoio estudantil.

O conteúdo do vídeo pode estimular tanto estudantes quanto professores a procurar pelo suporte que o setor pode oferecer.

Tanto a organização do conteúdo quanto o formato do vídeo contribuem para que a mensagem chegue de forma clara ao interlocutor.

O documento está claro, trás [sic] a informação em duas línguas, trás [sic] clareza nas falas.

Muito didático e acessível.

Essas opiniões refletem sobre os resultados dos percentuais apresentados. Destacam a relevância desse vídeo informativo como uma ferramenta de divulgação, sensibilização e de

suporte a estudantes e profissionais da instituição, contribuindo com o trabalho desenvolvido pelos NAPNEs na articulação e implementação de ações inclusivas no IFTM.

É importante ressaltar que a elaboração do respectivo material fundamentou-se em alguns documentos institucionais, além dos dados empíricos da pesquisa. Entende-se que o conteúdo desse vídeo não pode ser considerado como algo pronto e acabado, mas passível de ajustes, visto que as políticas acompanham as necessidades e transformações da sociedade. Por consequência, refletem mudanças, alterações nos regulamentos desses Núcleos e de outros ligados à educação inclusiva no IFTM.

A versão final do vídeo, “**Ações inclusivas do NAPNE no IFTM**”, encontra-se disponível no repositório de objetos educacionais do portal eduCAPES por meio do *link*: <<https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/586025>>.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou os efeitos das políticas de inclusão a partir de um estudo de caso no IFTM, utilizando-se como referencial o trabalho desempenhado pelos NAPNEs de seus *campi*, envolvendo os estudantes com deficiência dos cursos de EMI.

Para o aprofundamento dessas discussões utilizou-se, enquanto análise metodológica, o ciclo de políticas, idealizado por Stephen Ball e Richard Bowe e amplamente difundido no Brasil por Mainardes (2006), que permite uma análise de contextos das políticas educacionais inclusivas em que estão inseridos os profissionais de educação e professores: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e contexto de estratégia política.

O primeiro capítulo, “O contexto de influência: pressupostos inclusivos no campo das políticas educacionais”, analisou o processo de construção dos princípios da inclusão atrelados a alguns documentos importantes, elaborados por organismos internacionais, nas sociedades democráticas, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no que tange à garantia de direitos a todos, inclusive no campo educacional.

Dessa forma, os contextos de influência foram definidos em uma arena de disputa de interesses econômicos que culminaram na valorização do saber escolar como uma forma de ascensão social e de produtividade. No Brasil, esse contexto foi determinado por diretrizes internacionais de organizações importantes como a ONU e o Banco Mundial, financiadores do país nas políticas de educação, intermediados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Assim, a inclusão educacional, direcionada às pessoas com deficiência, foi analisada em diferentes momentos políticos no Brasil, a partir da década de 1990: governos de FHC, Lula, Dilma Rousseff e, atualmente, Jair Messias Bolsonaro.

Essa cronologia mostrou que os interesses econômicos se fazem presentes no que se referem aos avanços e retrocessos nas políticas educacionais voltadas a esses estudantes no país. Isso proporcionou a implementação de políticas de cunho integracionista no governo FHC, passando, no governo Lula, para uma perspectiva inclusivista, de valorização da diversidade humana, em alguns momentos, contrapondo-se na gestão de Dilma Rousseff, e retrocedendo na atual gestão de Jair Bolsonaro.

No segundo capítulo, “O contexto de produção de texto: delineamentos políticos e perspectivas inclusivas na educação profissional científica e tecnológica para as pessoas com

deficiência”, as análises direcionaram-se às políticas de inclusão da RFEPCT e também ao microcontexto do IFTM. Essas observações referem-se ao contexto de produção de texto, de como essas políticas são definidas nos documentos.

Verificou-se que essas políticas sofreram influências na educação profissional da rede federal em função das gestões públicas no país. A criação do Programa TEC NEP, no ano 2000, permitiu a promoção de ações voltadas à formação profissional de estudantes com deficiência na rede, porém, apesar de sua vigência de aproximadamente dez anos, não houve um interesse dos gestores públicos em mantê-lo como um referencial de âmbito nacional. Além disso, esses documentos passaram por algumas alterações, da versão I à versão III, intitulado oficialmente em 2010, em Ação TEC NEP, principalmente em relação à ampliação do público contemplado e do trabalho voltado para uma educação para convivência, em defesa dos princípios de igualdade de oportunidades e de equidade.

Com o fim do Programa/Ação TEC NEP em 2011, houve um redirecionamento das políticas inclusivas na educação profissional, assim, cada unidade da RFEPCT responsabilizou-se pela criação e implementação de suas políticas de acessibilidade intermediadas por vários segmentos internos, entre eles, o NAPNE, remanescente do TEC NEP. Isso culminou com a definição de critérios de investimentos a serem estabelecidos pelas gestões locais, promovendo trabalhos díspares na rede.

No âmbito do IFTM, os textos produzidos expressam a defesa institucional no que se refere à diversidade e inclusão, sobretudo ao acesso, acompanhamento e à conclusão acadêmica de seus estudantes. Os PDIs (2014-2018/ 2019-2023) enfatizam dados quantitativos envolvendo a acessibilidade arquitetônica, entretanto mostram-se contraditórios em relação aos investimentos direcionados aos seus *campi*. Não apresentam informações sobre ações desenvolvidas aos estudantes com deficiência e tampouco mencionam em seus PPIs sobre o AEE, enquanto um serviço da educação especial, que deve compor a proposta pedagógica dos cursos da instituição.

Outros documentos também foram analisados, como o regulamento da organização didática dos cursos de ensino técnico de nível médio e os regulamentos do NAPNE (2012 e 2017). Estes últimos revelam-se como fundamentais na implementação, no direcionamento e na articulação de ações inclusivas no IFTM, contemplando em seus textos vários objetivos e atribuições.

Percebe-se a manutenção de algumas ações do extinto Programa/Ação TEC NEP na elaboração dos textos dos regulamentos do NAPNE. Todavia, esse novo formato político vincula o trabalho desses Núcleos ao processo decisório da Pró-Reitoria de Ensino,

intermediado pela Assessoria de Ações Inclusivas. Deste modo, o contexto da produção de texto é compreendido como um momento de controle institucional dessas políticas. As consequências desse processo são apresentadas a seguir.

A terceira etapa da presente pesquisa destinou-se à análise empírica das percepções dos presidentes dos NAPNEs sobre seu trabalho inclusivo em relação ao acesso, à permanência e à conclusão acadêmica, direcionado aos estudantes com deficiência do EMI da instituição. Esse contexto representa a prática das políticas, momento em que são compreendidas, ganham sentido, são mediadas e também podem ser ignoradas.

A análise de conteúdo voltada ao trabalho dos NAPNEs apontou a percepção dos respondentes em relação ao seu papel institucional na promoção de ações inclusivas de apoio e suporte pedagógico. Ademais, foram evidenciadas algumas distorções em relação às terminologias referenciadas a esse Núcleo: necessidades educacionais específicas e necessidades específicas, destacadas no Regulamento do NAPNE de 2017.

Esses Núcleos são compostos por uma equipe de profissionais ligados a outras áreas do conhecimento como psicólogos e assistentes sociais, os quais realizam o acompanhamento não apenas de estudantes com deficiência, mas também daqueles que apresentam outras necessidades: a vulnerabilidade social e a dificuldade de sociabilidade. Nesse sentido, entende-se que a nomenclatura correta seria Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas.

No que concerne à promoção do acesso ao IFTM, verificou-se a necessidade de ampliação da divulgação dos processos seletivos à comunidade, principalmente aos estudantes com deficiência. Embora a instituição tenha uma política de reserva de cotas, bem como a promoção de acessibilidade aos candidatos para a realização das provas de ingresso, o número de estudantes com deficiência nos cursos de EMI ainda pode evoluir, porém, os dados coletados indicam que esses discentes estão tendo acesso à instituição.

As ações direcionadas à permanência apontaram que grande parte dos estudantes com deficiência dos cursos do EMI encontrava-se em um nível intermediário do curso, no segundo ano. Isso mostra que estes estudantes têm avançado em seu processo de escolarização na instituição, entretanto, a estrutura física e de recursos materiais destinados a esse público não se encontram adequados em todos os *campi*. Por consequência, há a necessidade de que estes recursos sejam implementados de maneira uniforme nessas unidades.

Algumas delas apresentam escassos recursos materiais e de acessibilidade arquitetônica em detrimento de sua demanda, já outras, dispõem de um satisfatório acervo de recursos destinados a um número reduzidos de estudantes.

Essas informações demonstram que a instituição tem protelado no cumprimento da expansão da acessibilidade física em todos os *campi*, assim como na implementação de um Núcleo de TA, previsto desde o PDI (2014-2018), e que poderia contribuir com a produção de materiais específicos a esses estudantes. Destarte, houve um apontamento de parcerias da instituição em prol de um trabalho de educação e convivência, a partir de um movimento pautado na busca de ações permanentes de sensibilização à inclusão da comunidade interna e externa.

A flexibilização pedagógica também foi destacada como um suporte do NAPNE aos estudantes com deficiência envolvendo: ajustes no currículo (procedimentos didático-pedagógicos), avaliação e tempo de conclusão do curso. Ainda nesse contexto, destacou-se a necessidade de implementação do AEE em todos os *campi*, uma vez que deve ser contemplado em nível macro, nos documentos institucionais e não direcionado apenas como um dos objetivos dos NAPNEs, os quais são constituídos enquanto comissões, com poderes decisórios limitados, principalmente em relação ao recebimento de recursos financeiros pelo IFTM.

Além disso, são muitas as atribuições direcionadas a esse Núcleo para o cumprimento de seu trabalho em cada *campus*. Esses aspectos interferem diretamente no apoio à formação e à capacitação da educação inclusiva destinada aos profissionais e docentes da instituição, já que os dados apontam que não há uma oferta de formação permanente por parte do IFTM. Dessa forma, alguns NAPNEs têm buscado alternativas, muitas vezes sem recursos e sem apoio de suas gestões locais para a concretização dessas ações.

Essas dificuldades encontram-se como obstáculos que precisam ser transpostos pela instituição. Percebe-se que ambos os Regulamentos (2012 e 2017) do NAPNE foram elaborados por força da lei, pois o número de atribuições definido a essa comissão é incompatível ao número de horas dedicadas ao trabalho pelos profissionais, uma vez que devem conciliar suas funções nesse Núcleo com as de seu cargo de origem na instituição.

Em relação à conclusão acadêmica, verificou-se que os estudantes com deficiência têm conseguido concluir os cursos de EMI, embora apresentem mais dificuldades do que os demais discentes. Esse contexto é compreensível em função de um processo escolar formativo que ainda necessita de ajustes, principalmente no ensino fundamental, que muitas vezes não garante as condições adequadas para a formação desse público em função de práticas

classificatórias, desiguais e excludentes, além de limitações que a própria deficiência pode ocasionar no processo de aprendizagem.

O trabalho do NAPNE deve ser referência na instituição, voltado aos estudantes com deficiência e àqueles com outras necessidades específicas. Os dados coletados mostram que os presidentes apresentam qualificação profissional para exercerem suas funções no Núcleo, todavia, é necessário apoio institucional do ponto de vista financeiro e administrativo para que as parcerias com outros segmentos externos não sejam apenas uma alternativa de fomento do trabalho dessas comissões no IFTM.

Esses aspectos caracterizam-se no ciclo de políticas como contexto dos efeitos, são dificultadores provocados pela elaboração de políticas institucionais que não permitem o desenvolvimento mais efetivo da educação inclusiva pelos NAPNEs.

Pensando no contexto de estratégia política, a partir de um conjunto de ações que defrontam essas desigualdades, é imprescindível que o IFTM promova o envolvimento desses sujeitos no poder decisório, que dê voz a esses profissionais, por intermédio da participação na elaboração de suas políticas de inclusão. Isso requer representatividade na definição da distribuição de recursos, na organização estrutural de maneira uniforme aos NAPNEs de todos os *campi*. Faz-se necessária a instituição e o reconhecimento desses Núcleos enquanto setores no IFTM, possibilitando sua autonomia e na dedicação integral de seus membros no desempenho de suas funções, visto que abrange um público variado e que necessita de suporte adequado para o seu processo de aprendizagem nesse ambiente educacional.

Diante das considerações apresentadas, a respectiva pesquisa não tem como propósito solucionar essas problemáticas, pois não tem poder institucional para tal processo, mas sim de promover reflexões sobre os efeitos dos contextos políticos no cotidiano dos NAPNEs, portanto, instigar mudanças significativas nesse campo político.

À vista disso, a contribuição dessa produção científica culminou com a elaboração de um PE - vídeo informativo, que permitiu divulgar e sensibilizar a comunidade institucional e externa sobre o significativo trabalho realizado por esses Núcleos os quais, mesmo diante de todas as adversidades, têm buscado cumprir o seu papel com dedicação à educação inclusiva no IFTM.

7.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

O presente estudo apontou a necessidade de estudos que contemplem os egressos de cursos do EMI com deficiência do IFTM, já que a conclusão acadêmica, defendida como uma das premissas da instituição, promove as condições necessárias para que estes estudantes ingressem ao mundo do trabalho enquanto um direito constitucional de todos os cidadãos? Esse questionamento sugere novas pesquisas sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; DA CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos, n.2, p. 85-97, jul/dez, 2011. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ALENCAR, L. K; SILVA, L. L. S. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande, PB. **Anais [...]** Campina Verde: Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, 2016. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22733>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

ALENCAR, L. K. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. 2017. 143f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ANGELUCCI, C. B; OLIVEIRA, F. C. Educação profissional de pessoas com deficiência no Brasil: marcos legais e reflexões ético-políticas. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 3, p. 19-40, set/dez, 2018. Disponível em: < <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2615> >. Acesso em: 25 abr. 2020.

ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP: Avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva**. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ARAÚJO, R. M. L; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em:< <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/download/218/201>>. Acesso em: 12 dez.2019.

AZEVEDO, G. M. E. **O programa TEC NEP no CEFET-PE: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais**. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

AZEVEDO, L. A; SHIROMA, E. O; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?. **Boletim Técnico do Senac**, v. 38, n. 2, p. 27-40, mai/ago, 2012. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2001.

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** . São Paulo: Paulus, 2006.

BLICHES, W. Mec vai mudar política para alunos com deficiência; saiba o que deve ser alterado. **Gazeta do Povo**, 11 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mec-vai-mudar-politica-para-alunos-com-deficiencia-saiba-o-que-deve-ser-alterado/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRANCHER, R. V; MEDEIROS, B. A. (Orgs.). **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional técnica e tecnológica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BRASIL. Comissão Nacional-Relatório de Atividades Brasil. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. 1981. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado, 2020a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf>. Acesso em 19 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudosdeapoio/legislacao/pessoadeficiencia/d3956.2001>>. Acesso em: 18 nov.2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 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. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. 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. Brasília, DF, 2004 b. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.4__decreto_ndeg_5.296-04_-_acessib.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.346, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192>. Acesso em 19 nov.2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL, **Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010.** Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/uberaba/napne/download/decreto_7611.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7612>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Federal do Espírito Santo. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. **Regulamento.** 2018a. Disponível em <https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Res_CS_22_2018_-_Regulamento.pdf> Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97890/lei-10845-04>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 7 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 010.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<https://www.libras.com.br/lei-10436-de-2002>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Brasília, DF, 2011c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 7 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/uberaba/napne/download/lei13146.pdf>>. Acesso em 13 nov.2018.

BRASIL. **Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei13409.pdf>> Acesso em: 19 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional - indicações para ação: a interface educação profissional/educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para elaboração e execução dos projetos para implementação da política institucional de acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial - Coordenação Geral de Políticas Pedagógicas de Educação Especial. [Material iconográfico], 2013a. Disponível em:<<http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/orientacoes-para-elaboracao-e-execucao-dos-projetos-para-implementacao-da-politica-institucional-de-acessibilidade-na-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão. **Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil: 2003 a 2016.** Brasília, 2016b. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf/view>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador – Programa Incluir- Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 22 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – um programa cidadão**. Brasília, DF, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. **Ação TEC NEP, dez anos depois... Censinho 2011**. Brasília, DF, 2011d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica: projetos e ações 2010**. Brasília, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. 2018c. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Específicas**. Documento-base versão III. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020c.124p.**

BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. **13/12 - Dia do cego**, 2018b. Disponível em: <<http://bvsmis.saude.gov.br/ultimas-noticias/2857-13-12-dia-do-cego-2>>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. 2008c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 29 de 25 de fevereiro de 2010**. MEC/SETEC. Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, DF, 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acesso em: 18 nov.2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República /Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2014b.

BRASIL. Secretaria de Educação Tecnológica. **Manual de Orientação: Educação Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas**. Brasília, DF, 2010d.

BRASIL. Secretaria de Educação Tecnológica. **Relatório de Gestão**. Brasília, DF, 2004d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni/371-prestacao-de-contas-309308339/prestacao-de-contas-2010-2070372539/14945-processo-de-contas-anuais-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica-setec>>. Acesso em 17 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Tecnológica. **Relatório de Gestão**. Brasília, DF, 2005c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni/371-prestacao-de-contas-309308339/prestacao-de-contas-2010-2070372539/14945-processo-de-contas-anuais-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica-setec>>. Acesso em 17 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Tecnológica. **Relatório de Gestão**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni/371-prestacao-de-contas-309308339/prestacao-de-contas-2010-2070372539/14945-processo-de-contas-anuais-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica-setec>>. Acesso em 17 nov. 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Tecnológica. **Relatório de Gestão do exercício de 2012**. Brasília, DF, 2013d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni/371-prestacao-de-contas-309308339/prestacao-de-contas-2010-2070372539/14945-processo-de-contas-anuais-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica-setec>>. Acesso em 17 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Avanço das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência: uma análise a partir das Conferências Nacionais**. Brasília/DF, 2012. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/pessoa-com-deficiencia/avancos-das-politicas-publicas-para-as-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Cartilha – Plano Viver sem Limite**. Brasília, 2013c. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/pessoa-com-deficiencia/cartilha-viver-sem-limite-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/view>>. Acesso em 11 mar. 2020.

BALL, S; MAGUIRRE, M; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**, Londres: Routledge, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BREITENBACH, F. V; HONNEF, C; COSTAS, F. A. T. Educação Inclusiva: as implicações das traduções da Declaração de Salamanca no Brasil. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n.90, p.359-379, abr/jun, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0359.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAIADO, K. R. M; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – uma análise a partir da visão dos gestores de um município polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, p. 303-315, maio/ago, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CARDOSO, F.H. **Mãos à obra, Brasil: proposta de governo**. Brasília, DF: SDE, 1994.

CARLOU, A. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. 147f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

CUNHA, A. L. B. M. **O programa TEC NEP e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios**. 2015.178f. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2015.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 245-262, jul, 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/563/562>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.124, p. 11-32, maio/ago, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DALL'ALBA, J. **Inclusão no contexto dos institutos federais de educação: contribuições do NAPNE do IFAM– campus Manaus zona leste**. 2016. 103f. (Dissertação de Mestrado). Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

FREIRE, S. Um olhar sobre inclusão. **Revista da Educação**, v.16, n. 1, Porto, p. 5-20, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GIANDON, A. Gestão pública: projetos, programas e portfólios. **Administradores.com**, 09 de novembro de 2011. Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/gestao-publica-projetos-programas-e-portfolio>>. Acesso em 10 abr. de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R; PLETSCH, M. D; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v.32, n.2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678/487> > Acesso em: 15 jan. 2020.

GONÇALVES, L. F. **Ação TECNEP**: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, *Campus* São Vicente do Sul. 2017. 145f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2017.

GONZÁLEZ, R. S. A política de promoção aos direitos humanos no governo Lula. **Revista Debates**, v. 4, n. 2, p. 107-135, jul - dez, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/16534/10585>>. Acesso em 15 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Cursos Oferecidos**. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/cursos/>>. Acesso em: 19 Abr. 2020a.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 013 de 10 de setembro de 2020**. Estabelece procedimentos para atendimento e flexibilização curricular aos estudantes com necessidades específicas do IFTM. Uberaba, MG, 2020b. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/boletins/>>. Acesso em 10 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Portfólio de Gestão 2012-2019**. Uberaba, MG, 2019a. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/documentos/Portifolio20122019.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução Ad Referendum nº 96/2013, de 26 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Uberaba, MG, 2013. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/pdi/documentos/2014-2018/>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução Ad referendum nº 44/2017, 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 IFTM. Uberaba, MG, 2017. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/napne/documentos/download/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2055%20-%202017%20%20revis%C3%A3o%20e%20atualiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20regulamento%20do%20NAPNE.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 20/2019, de 27 de março de 2019.** Dispõe sobre a aprovação da Resolução *Ad Referendum* n. 54/2018 que versa sobre a aprovação da instrução que orienta os procedimentos referentes à certificação por terminalidade específica para estudantes dos cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Uberaba, MG, 2019b. Disponível em: < <https://iftm.edu.br/napne/documentos/>>. Acesso em 4 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 36/2019, de 29 de abril de 2019.** Aprova a Prestação de Contas Anual do exercício de 2018 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Relatório de Gestão 2018. Uberaba, MG, 2019c. Disponível em: < https://iftm.edu.br/contas/download/Relatorio_de_Gest%C3%A3o2018.pdf>. Acesso em 22 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 37/2019, de 29 de abril de 2019.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro- IFTM. Uberaba, MG, 2019d. Disponível em: < <https://iftm.edu.br/pdi/documentos/2019-2023/>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 42/2012, de 26 de novembro de 2012.** Dispõe sobre a regulamentação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (NAPNE/IFTM). Uberaba, MG, 2012. Disponível em: < https://iftm.edu.br/uberaba/nap/pdf/resolucao_42_2012.pdf>. Acesso em 11 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 76/2019, de 25 de novembro de 2019.** Dispõe sobre a aprovação da Resolução *Ad Referendum* n. 44/2019. Regulamento da organização didático-pedagógica dos cursos técnicos de nível médio do IFTM, Uberaba, MG, 2019e.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 087 de 20 de agosto de 2020.** Aprova a Prestação de Contas Anual do exercício de 2019 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Relatório de Gestão 2019. Uberaba, MG, 2020c. Disponível em: < <https://iftm.edu.br/contas/download/2019/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20087-2020-%20Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202019.pdf>>. Acesso em 22 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO: **10 anos de Instituto Federal. História**, 2018. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/10anos/historia/>>. Acesso em 19 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados:** Consulta matrículas: Censo da Escolar 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegracao%20%20Consulta%20Matricula%2F_portal%2FConsulta%20Matricula&Page=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial>. Acesso em: 29 abr. 2019.

JUNIOR, M.; MARTINS, M. C. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: <www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/historia_movimento_pcd_brasil.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

KUNZE, N. C. O surgimento da Rede Federal de Educação Profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v.2, n.2, p.8-24, 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939/pdf>>. Acesso em: 12 dez.2018.

LAKATOS, M. A; MARCONI, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, P. S. C. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, v.1, p.330-339, jun, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>>. Acesso em 20 nov. 2020.

LISBOA, R. R. S. **Estratégias de Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros**. 2017.116f.(Dissertação de Mestrado). Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MAINARDES, J. ; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C; DE ALMEIDA, M, L, P. (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. 1.ed. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2013. p.143-167.

MALHEIROS, R. **Videoprocesso: uma técnica inclusiva para a produção de vídeos educacionais em ambientes de ensino e aprendizagem**. 2015. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015

MANICA, L. E. ; CALIMAN, G. **A educação para as pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília: Liber Livro, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 29-41.

MARQUES, C. L. **Educação Profissional**: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. 2014. 163f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, B. A. **O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha**: desafios da inclusão. 2017. 160f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2017.

MENDES, E. C. et al. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v12n2/v12n2a03.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, p. 387-405, set/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MENDES, K. A. M. O. **Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 2017. 165f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MITLLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 39, n. 137, p.461-487, maio - ago, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2020.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 11-65. (Coleção Papirus Educação).

MOTA, R. M. S. **A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais**: possibilidade de inclusão. 2008. 126 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós - Graduação em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007.<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 12 dez.2019.

NASCIMENTO, A; OMODEI, J. D. Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas, **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.16, n.1, p. 62-75, jan/mar, 2019. Disponível em: <<http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2470>>. Acesso em: 12 maio 2020.

NASCIMENTO, F. C. et al. A Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas instituições federais de educação profissional e tecnológica. **Revista Inter Science Place**, v.1, n. 18, p.1-10, jul/set.2011. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org/esp/index.php/esp/article/view/175/173>>. Acesso em 10 mar. 2018.

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TECNEP. In: NASCIMENTO, F. C. do; FLORINDO, G. M. F; SAMICO, N.(Orgs.). **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: Editora IFB, 2013. p. 13-23.

NASCIMENTO, F. C. ; PORTES, R. M. L. A inclusão das pessoas com necessidades específicas da rede federal de educação profissional científica e tecnológica, a partir da ação TEC NEP: uma reflexão atual. In: BRANCHER, V. R; MEDEIROS, B. A. (Orgs.). **Inclusão e diversidade**: repensando saberes e fazeres na educação profissional técnica e tecnológica. Jundiaí: Paco editorial, 2016.p. 83-94.

NESPOL. **Como usar o videoscribe** – passo a passo, 2020. Disponível em: <<https://nespol.com.br/blog/como-usar-o-videoscribe-passo-a-passo/>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

NEUNER, J. Os direitos humanos sociais. **Revista Direito Público**, Brasília, v. 6, n. 26, p.19-41, mar/abr, 2009. Disponível em: <<https://portal.idp.emnuvens.com.br/direitopublico/article/view/1529/923>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

NORONHA, L. F. **Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 125f. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus-AM, 2017.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**. Porto Alegre, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

OLIVEIRA, M. D. **A inclusão no contexto dos institutos federais de educação**: a trajetória pedagógica do napne/iftm– *campus* Uberaba. 2018. 104f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução nº 48/96, de 20 de Dezembro de 1993. **Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências**, 1993. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/normas-para-equiparacao-de-oportunidades-para-pessoas-com-deficiencia-onu-1993.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PACCINI, J. L. V. Trajetória histórica oficial do programa educação inclusiva: direito à diversidade - documentos orientadores no âmbito municipal, **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.3, n.9, p. 84-93, 2012. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/556/520>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PADILHA, C. A. T. A política de Educação Especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão, **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.66, p. 160-177, dez, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643708>>. Acesso em: 12 maio 2020.

PADILHA, C. A. A política de educação especial do governo FHC (1995-2003): uma opção pela integração. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 191-207, set./dez, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4271>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PASSOS, J. D. S. Evolução histórica dos direitos humanos. **Unisul de Fato de Direito - Revista Jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina**, Santa Catarina, v.7, n.13, p. 231-244, jul/dez, 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/U_Fato_Direito/article/view/3970>. Acesso em: 22 abr. 2020.

PESSINI, M. I. **As Políticas Públicas Inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica**: A percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS. 2015. 88f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo-RS, 2015

PIOVESAN, F. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v.1, n.1, p. 20-47, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180664452004000100003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA – **PNP 2020 (Ano Base 2019)**. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> /> Acesso em: 15 abr. 2020.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS A. Educação mediada pelo whatsapp: ensinar e aprender por mensagens instantâneas. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (Orgs). **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017. p. 9-14. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/r3xgc/pdf/porto-9788523220204.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus 2006. p. 15-30.

RECH, T. L. **A emergência da inclusão no governo FHC: movimentos que tornaram uma “verdade” que permanece**. 2010. 183f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo-RS, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1996>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Araxá, v.04, n.4, p. 1-20, 2008. Disponível em: <<https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

ROSA, V. F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TEC NEP na Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2011. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

ROSA, V. C. **Desenvolvimento e validação de vídeo educativo para famílias de pessoas com colostomia por câncer**. 2015. 99f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Memorial da Inclusão. 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011**. / Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Memorial da Inclusão. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/30-ANOS-DO-AIPD-ANO-INTERNACIONAL-DAS-PESSOAS-DEFICIENTES-1981-2011.pdf>> Acesso em: 01 maio 2020.

SANTOS, L. M. M. **Interfaces entre a Educação Especial e a Educação Profissional: concepções e ações político-pedagógicas**. 2016b. 101f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2016.

- SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, p. 10-16, mar./abr, 2009. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI__Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 02 dez.2019.
- SETUBAL, J. M; FAYAN, R. A. C. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-comentada**. Campinas, Fundação FEAC, 2016. Disponível em:< <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- SILVA, I. M. A. **Políticas de educação profissional para a pessoa com deficiência**. 2011. 209f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- SILVA, L. C; MARQUES, M. R. A. A inclusão social e educacional nos 25 anos da aprovação da Constituição Federal de 1988. **RBP AE**. v.29, n.2, p. 347-365, 2013. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43528> >. Acesso em 22 out. 2019.
- SILVA, R. L. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. 2017. p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.
- SILVA NETO, A. O. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.31, n.60, p. 81-92, jan/mar, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>> Acesso em: 15 jan. 2020.
- SOARES, G. G. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades especiais no IFRN**. 2015. 155f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- SONZA, A. P. **Adaptações curriculares e certificação diferenciada**. Mar. 2014. Apresentação de Power Point. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/67994165-Adaptacao-curricular-andrea-poletto-sonza-assessoria-de-aco-es-inclusivas-marco-de-2014.html>>. Acesso em: 20 out. 2020.
- SONZA, A.P; SALTON, B. P; STRAPAZZON, J. A. As Ações Afirmativas no IFRS. In: BRANCHER, R. V; MEDEIROS, B. A. (Orgs.). **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional técnica e tecnológica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 113-140.
- SPARKOL. **VideoScribe**: blog . Sparkol, 2020. Disponível em: <<https://www.sparkol.com/en/blog>>. Acesso em 25 nov. 2020.

THOMA, A. S.; KRAEMER, G. M. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. 1. ed. Curitiba: Appris editora, 2017.

TONINI, A.; MARTINS, A. P. L.; COSTAS, F. A. T. Dificuldades de aprendizagem específicas: uma análise entre Brasil e Portugal. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, Lisboa, v. 18, p. 9-43, 2012

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 18 nov.2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – NAPNES



MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA –
PROFEPT - IFITM Campus Uberaba
Parque Tecnológico



QUESTIONÁRIO

1 Identificação Profissional

- 1.1 Cargo na instituição: _____
- 1.2 Formação acadêmica: _____
- 1.3 Tipo de vínculo no NAPNE: (...) presidente (...) vice-presidente
- 1.4 Tempo de experiência no NAPNE: _____
- 1.5. Curso de capacitação ou formação complementar em educação inclusiva ou educação especial. (...) sim (...) não. Qual (is)? _____

2. Como é o trabalho do NAPNE a partir da Ação TECNEP em seu *campus*?
3. Existe divulgação do processo seletivo direcionado ao ingresso de alunos com deficiência no *campus*? Justifique.
4. Como a equipe técnica do *campus* toma conhecimento de que há estudante com necessidade educacional específica matriculado?
5. Como é a estrutura física do *campus* no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica? (rampas de acesso, banheiros, piso tátil, mobiliários).
6. O *campus* dispõe de alguma tecnologia assistiva para o atendimento aos discentes com deficiência? Explique.
7. Quais as ações desenvolvidas para romper as barreiras atitudinais na comunidade do *campus*, em prol de uma educação para a convivência (no início da implementação e atualmente)?
8. Como são realizadas ações de permanência destes alunos na Instituição referentes ao currículo, conteúdos, metodologias e avaliações?
9. A respeito da legislação que prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), o que você pensa a respeito desse serviço? Ele é ofertado em seu *campus*? Justifique.
10. Sobre a conclusão de curso acessado pelos sujeitos inclusos: faça algumas considerações.
11. Existe um programa de formação continuada em educação inclusiva para os docentes e demais profissionais do *campus*? Em caso afirmativo, descreva.
12. Como se dá o planejamento dos recursos financeiros para o seu núcleo?
13. Para você, quais as principais dificuldades e/ ou obstáculos que o seu NAPNE enfrenta?

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Repercussão das políticas de inclusão: um estudo de caso nos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

Pesquisador: FERNANDO SOARES MACHADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21753119.0.0000.5154

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.635.574



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 3.635.574

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1434923.pdf	24/09/2019 10:07:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_doc.doc	23/09/2019 10:01:12	FERNANDO SOARES MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pdf.pdf	23/09/2019 10:00:52	FERNANDO SOARES MACHADO	Aceito
Outros	questionario.doc	21/09/2019 12:11:55	FERNANDO SOARES MACHADO	Aceito
Outros	PedidoAutorizacao.pdf	21/09/2019 12:08:45	FERNANDO SOARES MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.doc	21/09/2019 12:06:08	FERNANDO SOARES MACHADO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	21/09/2019 11:56:52	FERNANDO SOARES MACHADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 11 de Outubro de 2019

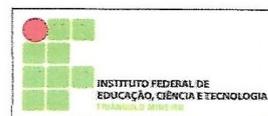
Assinado por:

Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza
(Coordenador(a))

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA –
PROFEPT - IFTM Campus Uberaba
Parque Tecnológico



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Participantes - presidentes e vice-presidentes dos NAPNEs)

ESCLARECIMENTO

Convidamos você a participar da pesquisa: **Repercussão das políticas de inclusão: um estudo de caso nos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**. O objetivo desta pesquisa é avaliar o processo de implementação da Ação TECNEP como política inclusiva, a partir da atuação dos NAPNEs (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) dos *Campi* do IFTM, no que se refere ao acesso, à permanência e à conclusão com sucesso de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI). Sua participação é fundamental, visto que o trabalho desenvolvido nos Núcleos está alicerçado nas políticas de inclusão, portanto, os NAPNEs se constituem como um setor de referência institucional responsável pela articulação de ações internas voltadas à *garantia de acessibilidade, ao desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade e eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, com o intuito de promover o sucesso na formação profissional dos estudantes com NEE*.

Caso aceite participar desta pesquisa será necessário responder a um questionário composto por questões abertas (escritas) as quais versam sobre suas percepções em relação às ações inclusivas implementadas pelos NAPNEs. Assim, solicitamos encarecidamente a sua relevante contribuição para este estudo, uma vez que o respectivo instrumental será encaminhado por e-mail, e posteriormente respondido e reenviado ao pesquisador com tempo estimado de 15 dias a partir da data de recebimento. A definição desse prazo decorre em função das demandas concernentes à pesquisa.

Informamos que essa pesquisa não implicará em possíveis riscos e/ou desconfortos para o participante, bem como todas as medidas serão tomadas pelo pesquisador para prevenir e/ou minimizar tais riscos.

Espera-se que sua participação na pesquisa contribua para a divulgação das ações implementadas pelos NAPNEs nos campi do IFTM aos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) e, conseqüentemente, forneça subsídios para que essas ações sejam ampliadas; bem como o incentivo de estudos científicos direcionados à inclusão na educação profissional e tecnológica.

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 nesse 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 ao seu vínculo com a Instituição, 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.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador:

Nome: Fernando Soares Machado

E-mail: fernando80sm@gmail.com

Telefone: 34 3219-8145/ 34 99184-1048

Endereço: Rua Adelino Ferreira de Sá, 302, apto 204 B – Uberlândia/MG

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data
			22/10/2019



MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA –
PROFEPT - IFTM Campus Uberaba
Parque Tecnológico



CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: Repercussão das políticas de inclusão: um estudo de caso nos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro

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 Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. 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.

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 minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o vínculo que tenho com a Instituição. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, **Repercussão das políticas de inclusão: um estudo de caso nos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,/...../.....

Assinatura do participante

Fernando Soares Machado
Discente – IFTM – PROFEPT
(34) 99184-1048

Prof.ª. Dra. Elisa Antônia (Orientadora)
IFTM – Campus UPT
(34) 99696-3029

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data
			22/10/2019