



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE PERNAMBUCO – *Campus Olinda*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT**

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Uma análise
sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas –
NAPNE do IFPE**

Olinda/PE
2024

NATÁLIA TIBÉRIA VELOSO DE SANTANA

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Uma análise sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE do IFPE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, como requisito parcial para aprovação no Exame de Qualificação.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Macroprojeto: Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

Olinda/PE
2024

S232i Santana, Natália Tibéria Veloso de.

A Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do IFPE. / Natália Tibéria Veloso de Santana. – Olinda, PE: A autora, 2024.

157 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação de pessoas com deficiências e necessidades especiais. 2. Educação inclusiva. 3. Políticas de ações afirmativas. 4. Planejamento e desenvolvimento de políticas educacionais. 5. Educação Profissional e Tecnológica. 6. Ensino Médio Integrado. I. Rodrigues, Kleber Fernando. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.9

CDD (22 Ed.)



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

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



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

NATÁLIA TIBÉRIA VELOSO DE SANTANA

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Uma análise
sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas –
NAPNE do IFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, com requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em ____ de _____ de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Kléber Fernando Rodrigues

Instituto Federal de Pernambuco – *Campus Pesqueira/ProfEPT*
Orientador

Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo de Sousa

Instituto Federal de Pernambuco – *Campus Belo Jardim/ProfEPT*
Avaliadora Interna

Profa. Dra. Vanessa Cavalcanti de Torres

Avaliadora Externa

Olinda/PE
2024

DEDICATÓRIA

À minha família e à minha filha Maria Luísa,
inspiração dos meus dias.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, que graciosamente reina em minha vida.

Aos meus **pais e irmão**, por me incentivarem e me mostrarem a importância de estudar.

Ao meu esposo, **Luís Gustavo**, por acreditar na minha capacidade, por todo apoio e companheirismo.

À minha amada filha, **Maria Luísa**. Você foi a principal motivação para que eu concluísse esse Mestrado. Seu sorriso é a inspiração dos meus dias.

À toda **minha família e amigos**, por compreenderem que a ausência é parte inerente à realização dos nossos sonhos.

Ao meu orientador, **Professor Kleber**, por toda a sua colaboração para que esse trabalho fosse realizado e pelo ser humano que é.

Aos membros da banca, **Professora Bernardina e Professora Vanessa**, pela generosidade em suas contribuições que muito acrescentaram a esse estudo.

Aos **colegas da trajetória profissional** do Instituto Federal de Pernambuco, em especial, aos colegas de trabalho da Diretoria de Educação à Distância, pelo apoio para que eu pudesse realizar o mestrado.

EPÍGRAFE

Jesus disse: “Bem-aventurados os humildes de espírito,
porque deles é o reino dos céus” (Mateus 5:3-12).

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar o papel dos NAPNE do IFPE para a inclusão educacional de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, visando a produção de subsídios para a implementação e/ou aprimoramento de políticas institucionais de inclusão no contexto da EPT, em particular no IFPE. A abordagem foi realizada numa perspectiva qualitativa de caráter bibliográfico e exploratório. Neste sentido, foram utilizados como procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, análise documental, pesquisa de campo, coleta de dados, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada com os coordenadores dos NAPNEs do IFPE. Com os dados levantados, foi possível desenvolver um Produto Educacional de inversão em formato de guia orientador para estruturação dos NAPNEs. Em sua realidade prática, entendemos que o tema da inclusão educacional das pessoas com deficiência é transversal e se dá por meio de situações que envolvem não somente parte da comunidade acadêmica, mas também a instituição como um todo, por meio do seu Projeto Político Pedagógico e das demais políticas que fundamentam sua identidade institucional. Diante de todos os entraves que a inclusão enfrenta no âmbito escolar e, para além das políticas públicas de acesso, no contexto da educação, as intervenções por meio de estudos acadêmicos são de suma importância para a conscientização da sociedade em geral e para a construção de uma escola inclusiva que acolha a diversidade humana e que contribua para a emancipação dos sujeitos. Por fim, os resultados apresentados contribuíram para o desenvolvimento de um guia orientador, que foi delineado a partir das necessidades apresentadas pelos núcleos do IFPE, de forma que represente para os profissionais do NAPNE um material norteador para auxiliar na estruturação dos núcleos, visando desenvolver o AEE, dentro das possibilidades institucionais, numa perspectiva de educação inclusiva comprometida com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. Política de Ações Afirmativas.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the role of the NAPNE (Support Centers for Students with Special Educational Needs) at IFPE (Federal Institute of Education, Science, and Technology of Pernambuco) in the educational inclusion of students with disabilities and/or specific educational needs, aiming to provide support for the implementation and/or improvement of institutional inclusion policies within the context of Vocational and Technical Education (VET), particularly at IFPE. The approach was carried out from a qualitative perspective, with a bibliographic and exploratory character. In this regard, the following methodological procedures were used: bibliographic research, document analysis, field research, data collection, administration of questionnaires, and semi-structured interviews with the coordinators of the NAPNEs at IFPE. With the data gathered, it was possible to develop an Educational Product in the form of a guiding document for the structuring of the NAPNEs. In its practical context, we understand that the theme of educational inclusion for people with disabilities is transversal, occurring through situations that involve not only part of the academic community but also the institution as a whole, through its Pedagogical Political Project and the other policies that underpin its institutional identity. Given the many barriers inclusion faces in the educational field, and beyond public access policies, academic interventions are of utmost importance for raising societal awareness and for the construction of an inclusive school that embraces human diversity and contributes to the empowerment of individuals. Finally, the results presented contributed to the development of the guiding document, which was designed based on the needs identified by the NAPNE centers at IFPE, to serve as a guiding tool for NAPNE professionals to assist in the structuring of the centers. The goal is to develop Specialized Educational Assistance (AEE) within the institutional possibilities, from a perspective of inclusive education committed to the quality of the teaching and learning process for all students.

Keywords: Inclusive education. Professional and Technological Education. Integrated High School and Affirmative Action Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos de pós-graduação stricto sensu que abordam os NAPNEs, publicados entre os anos de 2015 e 2023	20
Quadro 2 – Objetivos e Procedimentos da Pesquisa	69
Quadro 3 - Documentos institucionais que versam sobre as atribuições do NAPNE no âmbito do IFPE	73
Quadro 4 - Documentos Institucionais que fundamentam a atuação do NAPNE.....	82
Quadro 5 - Percepção dos coordenadores sobre o papel do NAPNE	82
Quadro 6 - Concepção de inclusão que fundamenta a atuação do NAPNE.....	83
Quadro 7 - Percepção sobre a Aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	84
Quadro 8 - Composição do NAPNE e Equipe Multiprofissional.....	85
Quadro 9 - Quantitativo de profissionais que atuam no NAPNE.....	86
Quadro 10 - Formação Específica na Área de Educação Especial	87
Quadro 11 - Institucionalização das atribuições da equipe que atua no NAPNE.....	88
Quadro 12 - Equipamentos e Recursos de acessibilidade	88
Quadro 13 - Institucionalização das atribuições da equipe que atua no NAPNE.....	89
Quadro 14 - Capacitação para atualização dos equipamentos de acessibilidade.....	92
Quadro 15 - Previsão das Ações do NAPNE nos Documentos Institucionais do IFPE.....	92
Quadro 16 - Institucionalização dos Programas, Projetos e Ações.....	93
Quadro 17 - Oferta de Ações de Formação Continuada para os integrantes do NAPNE	94
Quadro 18 - Realização de reuniões sistêmicas para acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo NAPNE	95
Quadro 19 - Boas práticas desenvolvidas pelo NAPNE.....	95
Quadro 20 - Principais barreiras para a inclusão dos estudantes	96
Quadro 21 - Áreas de atuação dos profissionais que compõem o NAPNE	105
Quadro 22 - Questionário de avaliação do P.E.....	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Item 1: do Produto Educacional.....	113
Figura 2 - Item 2: Legislação sobre Inclusão.....	113
Figura 3 - Item 3: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.....	113
Figura 4 - Item 4: O papel do NAPNE	114
Figura 5 - Item 5: O NAPNE no IFPE.....	114
Figura 6 - Item 6: Apresentando a Coordenação de Políticas Inclusivas do IFPE.....	114
Figura 7 - Item 7: Sugestão de instrumento de autoavaliação e plano de ação para estruturação do NAPNE	114
Figura 8 - Item 8: O AEE e a Sala de Recursos Multifuncionais	115
Figura 9 - Item 9: Procedimentos de acompanhamento do PAEE e elaboração do PEI	115
Figura 10 - Item 10: Dicas de Materiais e Recursos sobre Políticas Inclusivas na EPT e de combate ao Capacitismo.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
TECNEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 OBJETIVOS	22
2.1 OBJETIVO GERAL	22
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E MARCO LEGAL.....	23
3.1 <i>OS DIREITOS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA GARANTIDOS PELA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: AVANÇOS E RETROCESSOS</i>	26
3.1.1 Principais marcos internacionais voltados aos direitos da Pessoa com deficiência	26
3.1.2 As legislações nacionais voltadas aos direitos da Pessoa com deficiência	29
3.1.3 O retrocesso histórico do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020	32
3.2 MODELOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO 36	
3.2.1 O Modelo biomédico da deficiência como processo de exclusão.....	36
3.2.2 O Modelo da Integração educacional.....	37
3.2.3 O Modelo Social de Inclusão educacional.....	39
3.2.4 O modelo de Direitos Humanos.....	42
3.3 DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCACIONAL	45
3.3.1 A sociedade, o modo de produção capitalista e a escola	46
3.3.2 Pobreza, exclusão social e as teorias da educação.....	49
3.3.3 A Teoria Educacional Freiriana.....	53
3.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – O NAPNE EM DEBATE	54
4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	62
4.1 TIPO DA PESQUISA.....	62
4.2 COLETA DE DADOS.....	62
4.3 ANÁLISE DE DADOS	63
4.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	64
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	70
5.1 ACESSO À INFORMAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS PRESTADOS PELO NAPNE NO PORTAL DO IFPE.....	72
5.2 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI): O QUE DIZ SOBRE O NAPNE?	73
5.3 OS DEMAIS DOCUMENTOS NORTEADORES: O QUE DIZEM SOBRE O NAPNE?	75
5.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS QUATRO COORDENADORES DOS NAPNES DOS CAMPI A, B, C E D E DA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO	

DE POLÍTICAS INCLUSIVAS (COPI)	77
6 PRODUTO EDUCACIONAL	109
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE A - Questionário.....	123
APÊNDICE B - Entrevista Semiestruturada.....	125
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada	126
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	127
APÊNDICE E - Questionário de Avaliação do Produto Educacional.....	131
APÊNDICE F - Produto Educacional.....	132

1 INTRODUÇÃO

A escolha pela temática da inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica parte da formação inicial da pesquisadora em Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e, atualmente, pela oportunidade de ser mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o qual permitiu a realização do presente estudo.

Além dos motivos citados e da experiência profissional da pesquisadora como Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), o interesse de estudar a temática se justifica pela aplicação prática do conhecimento para a diminuição das barreiras que impedem a inclusão educacional da pessoa com deficiência e sua formação como sujeito crítico e autônomo.

No decorrer da experiência profissional da pesquisadora, atuando nos processos educativos da instituição, foram constatadas, na prática, algumas lacunas na formação inicial e continuada dos profissionais da educação no que se refere à temática da inclusão educacional da pessoa com deficiência. Além disso, outra ausência vivenciada foi a falta de políticas institucionais que tratem da temática dos direitos humanos, em especial, da educação especial na perspectiva inclusiva.

Essa realidade identificada, para além de trazer prejuízos à qualidade do ensino ofertado a todos os estudantes, sejam eles com deficiência ou não, transparece uma cultura pouco inclusiva, o que se configura contraditório com os princípios políticos-pedagógicos que a instituição defende em seus documentos fundantes.

Desse modo, é possível entender que possuir um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais sempre foi uma forma de estar no mundo, entretanto, os estudos sobre deficiência foram os que mais tardiamente surgiram no campo das Ciências Sociais. Nas últimas décadas, a identificação das pessoas com deficiência passou por uma evolução significativa, convertendo-se de um modelo baseado na Medicina, ou seja, biomédico patologista, fisiologista e determinista para uma abordagem biopsicossocial, integral, complexa, holista (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

A concepção de deficiência, então, passou a ser vista como um fenômeno de natureza social, pois, como bem define Upias (1976), “a deficiência passou a ser vista como uma restrição de atividade causada pela organização social contemporânea que pouco leva em consideração as

pessoas que possuem uma deficiência, e assim as exclui da participação das atividades sociais” (Upias, 1976, p. 20).

Por outro lado, cabe considerar, conforme Bazante (2012, p. 121) que “em algumas situações, o termo não garantiu o tratamento, nem redimensionou ações, uma vez que a credibilidade na capacidade e na condição de ser social, do sujeito chamado deficiente, muitas vezes não foi ressignificada”.

Ou seja, a autora faz um alerta para a necessidade de se pensar além do conceito, pensar na sua aplicação política, pois apenas a mudança de conceitos ao longo da história da humanidade não garantiu a efetividade dos direitos e as necessárias mudança nas atitudes e na cultura. Assim, podemos entender que o Modelo Social da Deficiência é um instrumento essencialmente político que visa a interpretação da realidade para fins de transformação social.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD, realizada em 2022, a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária. O perfil das pessoas com deficiência se mostrou mais feminino (10,0%) do que masculino (7,7%) e ligeiramente maior nas pessoas da cor preta (9,5%), contra 8,9% entre pardos e 8,7% entre brancos. O Nordeste, com 5,8 milhões de pessoas nesta condição, foi a região de maior percentual (10,3%), com o Sul (8,8%), Centro-Oeste (8,6%), Norte (8,4%) e Sudeste (8,2%) a seguir.

A pesquisa mostrou que o percentual de pessoas com deficiência cresce com a idade. Em 2022, 47,2% das pessoas com deficiência tinham 60 anos ou mais. Entre as pessoas sem deficiência, o grupo etário representou 12,5%. Esse padrão se repete em todas as Grandes Regiões, destacando as Regiões Sul e Sudeste, onde mais da metade das pessoas com deficiência eram idosos. Os diversos tipos dificuldades também variaram de intensidade conforme o grupo etário. Na infância, entre as crianças de 2 a 9 anos de idade, nota-se que as maiores dificuldades estavam em se comunicar, para compreender e ser compreendido (1,3%) assim como para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar (1,2%).

A maior parte das pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completaram a educação básica: 63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o fundamental completo ou médio incompleto. Para as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8%. Enquanto apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, mais da metade das pessoas sem deficiência (57,3%) tinham esse nível de instrução. Já a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para os sem deficiência.

A taxa de escolarização foi menor entre as pessoas com deficiência em todos os grupos etários. Das crianças de 6 a 14 anos com deficiência, 95,1% frequentavam escola, abaixo dos 99,4% das sem deficiência. Entre os jovens de 15 a 17 anos, para os que tinham deficiência, a escolarização foi de 84,6%, frente a 93,0% entre os sem deficiência. Para o grupo de 18 a 24 anos, a taxa foi de 24,3% e 31,8% para as pessoas com e sem deficiência, respectivamente.

A desigualdade é ainda maior quando se acrescenta a questão do atraso escolar, observada por meio da taxa de frequência, que considera a adequação idade-etapa de ensino. Para o grupo 6 a 14 anos com deficiência, 89,3% frequentavam o Ensino Fundamental, contra 93,9% entre os sem deficiência. Pouco mais da metade (54,4%) dos jovens de 15 a 17 anos com deficiência frequentavam o Ensino Médio, frente 70,3% dos jovens sem deficiência. No grupo de 18 a 24 anos, 14,3% dos jovens com deficiência estavam no Ensino Superior, contra 25,5% dos sem deficiência.

Segundo os dados utilizados pelo IBGE, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a proporção de escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com infraestrutura adaptada para discentes com deficiência atingiu o percentual de 55,0%, em 2022; já nas escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, essa proporção é de 63,8%; e nas escolas do Ensino Médio é de 67,4%, indicando a necessidade de investimentos em políticas públicas para melhorar as condições de acesso dessa parcela da população às escolas. Todas as pesquisas nessa área mostram a desigualdade e a exclusão social como o principal pano de fundo na realidade vivenciada por essas pessoas.

Como já se sabe, a exclusão social tem raízes na pobreza. As crianças e os adolescentes nascidos na pobreza não possuem os mesmos recursos nem as mesmas oportunidades disponíveis das classes sociais mais favorecidas e a maioria ainda enfrenta obstáculos adicionais por causa da sua raça, de seu gênero, de sua religião ou de sua deficiência.

Muitos começam e terminam sua vida em um estado de exclusão social. E, conforme revelam os estudos mais recentes na área, não possuir os direitos básicos assegurados e viver abaixo da linha da pobreza afeta todos os demais aspectos da vida. Por isso, essa parcela mais vulnerável da sociedade está mais suscetível a apresentar baixo rendimento escolar e exclusão educacional.

Conforme Freire (2021), a educação não pode prescindir de uma reflexão sobre o ser humano e uma análise sobre suas condições sociais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há seres humanos isolados. A educação depende, portanto, da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica do “ser situado” e as condições dessa temporalidade e dessa situacionalidade. Ainda segundo o mesmo autor, não é possível fazer uma reflexão sobre

educação sem refletir primeiro sobre o próprio homem e sobre as características históricas da sociedade na qual está inserido.

A partir do desenvolvimento do sistema capitalista, as sociedades modernas passaram a viver na contradição entre princípios de emancipação, que apontam para a igualdade e inclusão social, e princípios de regulação que passaram a gerir os processos de desigualdade e exclusão produzidos pelo desenvolvimento do sistema capitalista, como nos diz Barbosa e Santos (2009):

a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada, enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas (Barbosa; Santos, 2009, p. 280).

É possível perceber que a sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Começou praticando a exclusão social de pessoas que, por causa das suas condições atípicas, pareciam não pertencer à maioria da população. Em seguida, passou a seguir uma concepção de integração social, em que as pessoas mais vulneráveis tinham que, por conta própria, se integrar à sociedade, sem que houvesse nenhuma mudança estrutural e, mais recentemente, adotou-se a filosofia da inclusão social, que consiste em uma superação da fase anterior, pois agora são as estruturas sociais que precisam se modificar para garantir a efetivação dos direitos desses grupos minoritários (Mittler, 2007).

Com o advento das Declarações Internacionais de Direitos Humanos, promulgadas pela ONU, e gestadas em ambientes de luta por direitos sociais, tanto os governos como a sociedade foram conclamados a construir uma sociedade mais inclusiva para todos, uma vez que apenas garantir condições de acesso e equiparação de oportunidades não é suficiente para resolver o problema da exclusão social.

Desse modo, é preciso também garantir o acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (Ramos, 2008). A educação, conforme estabelecido na Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, é um direito social de todos e envolve um processo em que todos os sistemas devem se tornar adequados à diversidade humana.

No Brasil, o sistema educacional oficializou a oferta da educação especial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio da AÇÃO TECNEP, implantada no ano 2000. Essa ação foi o principal marco nas articulações envolvendo a Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica com o objetivo de promover uma cultura de inclusão na EPT. Nesse contexto, os NAPNE são as principais ferramenta dessa ação, instituídos com o objetivo de promover o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos discentes beneficiados, promovendo uma cultura educacional para a convivência na diversidade (Brasil, 2011).

Decorrida mais de duas décadas da implementação da referida política pública, emerge a o questionamento de como vem sendo efetivada a Política de Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. Com o intuito de responder essa questão, definimos o seguinte problema de pesquisa: **Em qual concepção, princípios e diretrizes estão fundamentadas as ações desenvolvidas pelos NAPNE do IFPE e como essa política pública vem sendo implementada no IFPE?**

Dessa maneira, a partir das contribuições de autores do campo da Educação Inclusiva, pretendemos discutir conceitos relacionados à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no contexto da EPT, embasados nas teorias educacionais de Vigotski (1997) e Freire (1996) Além disso, iremos analisar os documentos institucionais, ou até mesmo a ausência deles, traçando um paralelo com a realidade concreta dos NAPNEs, por meio da pesquisa empírica com os atores que implementam a política em questão.

Assim, a presente pesquisa concentra-se na área de ensino da CAPES, na linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, Macroprojeto: “Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT”, do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. O documento da área de ensino da Capes define que um Mestrado na área de Ensino, como é o caso do ProfEPT, visa atender às demandas sociais e contribuir para a melhoria da sociedade. Por esse motivo, essa pesquisa, ao abordar a temática da Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, pretende colaborar com o aperfeiçoamento dos documentos institucionais sobre o tema.

Sobre a produção de conhecimento na área, percebemos que a maioria das pesquisas sobre inclusão no âmbito dos Ifs tem como foco a atuação dos NAPNEs. Na realização da pesquisa para elaboração do estado da arte sobre o tema, foi feito um recorte a partir do ano de 2015, na Plataforma CAPES. Já, no observatório do ProfEPT, as produções se iniciaram em 2019, porque o programa foi instituído em 2017 e possui produções a partir do referido ano.

A discussão sobre a temática de estudo parte da análise inicial de 11 (onze) produções que abordam o tema, sendo 03 (três) teses e 12 (doze) dissertações. Para tanto, foi necessário realizar a leitura dos resumos das teses e dissertações selecionadas, as quais estão sintetizadas no Quadro 1, informando autor(a), ano de publicação, título, campo de pesquisa e tipo de pesquisa.

Quadro 1 – Trabalhos de Pós-graduação Stricto sensu que abordam os NAPNEs, publicados entre os anos de 2015 e 2023 (continua)

Autor/Ano	Título	Campo de Pesquisa	Tipo de pesquisa
Gilvana Galeno Soares (2015)	A Atuação dos Núcleos de apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no IFRN.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação (Mestrado)
Jacira Dall' Alba (2016)	Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – <i>Campus</i> Manaus Zona Leste.	Instituto Federal do Amazonas	Dissertação (Mestrado)
Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes (2017)	Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros.	Universidade Federal de Goiás	Tese (Doutorado)
Luana Ugalde Da Costa (2017)	Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre.	Instituto Federal do Acre	Dissertação (Mestrado)
Sanandrea Torezani Perinni (2017)	Do Direito à Educação: o Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar nos Ifs.	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese (Doutorado)
Maria Djanira de Oliveira (2018)	A Inclusão no Contexto dos Institutos Federais de Educação: a Trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – <i>Campus</i> Uberaba	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Dissertação (Mestrado)
Luana Ugalde Da Costa (2018)	Desenvolvimento Profissional de Coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre.	Instituto Federal do Amazonas	Dissertação (Mestrado)
Adriana da Silva Souza (2018)	A Inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes)	Universidade do Estado do Rio De Janeiro	Tese (Doutorado)
Rosângela Lopes Borges (2019)	Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidades Educacionais Específicas: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano.	Instituto Federal Goiano	Dissertação (Mestrado)
Fabiana De Oliveira Lobão (2019)	Educação Inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os discentes assistidos pelo NAPNE e a equipe multidisciplinar no IFS/ <i>Campus</i> Aracaju.	Instituto Federal de Sergipe	Dissertação (Mestrado)
Taiza Lima Da Cunha (2020)	O Manual Pedagógico Como Ferramenta De Inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas do Instituto Federal de Alagoas – <i>Campus</i> Piranhas.	Instituto Federal de Alagoas	Dissertação (Mestrado)
Karina Cardoso De Sousa (2021)	O NAPNE e o processo de inclusão no Ensino Técnico Profissionalizante no IFPI <i>Campus</i> Teresina Zona Sul.	Instituto Federal do Piauí	Dissertação (Mestrado)
Fernando Soares Machado (2021)	O Ciclo de Políticas no contexto da Educação Profissional Inclusiva: efeitos no trabalho do NAPNE no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Dissertação (Mestrado)

Carla Hamel Wojcik (2023)	As Percepções e Estratégias de Organização do NAPNE sob a Concepção da Inclusão e do acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas dentro do IFPR - Campus Curitiba	Instituto Federal do Paraná	Dissertação (mestrado)
Ismael Aires Matos (2024)	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no IFTO: uma proposta Pedagógica na Perspectiva da formação humana integral.	Instituto Federal de Tocantins	Dissertação (mestrado)

Fonte: A autora (2024)

A partir dos objetivos, resultados e autores que fundamentaram às pesquisas, escolhemos quatro dessas dissertações para serem analisadas, pois demonstraram-se mais próximas do objeto de estudo em questão. A pesquisa do estado da arte partiu dos seguintes descritores: “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” e “NAPNE”, visto que esses descritores estão intimamente ligados ao estudo proposto.

No que diz respeito aos descritores abordados, identificamos que há poucas pesquisas sobre Inclusão na Educação Profissional, com foco nas concepções adotadas pelos NAPNEs dos Ifs e nenhuma pesquisa sobre os NAPNEs do IFPE, fato que reforça a escolha por esse campo empírico de pesquisa.

O mapeamento do estado da arte é essencial para os pesquisadores, pois possibilita compreender quais as abordagens teóricas e metodológicas estão sendo utilizadas, como também os espaços nos quais são realizadas, as temáticas que são deixadas de lado ou ressaltadas e todas essas informações demonstram para o pesquisador que caminhos seguir, observando tanto as contribuições das pesquisas analisadas como também as lacunas que elas deixaram.

Sua importância se relaciona com a busca por uma qualidade científica, proveniente do levantamento e avaliação do conhecimento sobre um tema determinado, mediante a imersão crítico-reflexiva em um número significativo de pesquisas realizadas no cenário acadêmico (Ferreira, 2002).

Desse modo, foi possível destacar alguns autores que abordaram a temática. Para Sanandrea Terezani Perinni (2017), na sua Tese de Doutorado, intitulada “Do Direito à Educação: o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades específicas e a Inclusão Escolar no Ifes”, que tem como objetivo “investigar se as ações desenvolvidas pelo NAPNE contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de discentes com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio”, as ações do NAPNE têm possibilitado o acesso e a aprendizagem, pois buscam compreender as demandas dos discentes e supri-las.

Na Dissertação de Mestrado de Luana Ugalde Da Costa (2017), intitulada “Desenvolvimento Profissional de Coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre”, a autora afirma que o NAPNE é o principal setor que colabora com as ações de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Entendendo a importância da formação dos coordenadores do NAPNE para o efetivo processo de inclusão nos Institutos Federais, a sua pesquisa possui um caráter formativo e tem como objetivo compreender em que aspectos a vivência de um plano de formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE.

A dissertação de Karina Cardoso de Sousa (2021), intitulada “O NAPNE e o Processo de Inclusão no Ensino Técnico Profissionalizante no IFPI *Campus* Teresina Zona Sul”, conclui que, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os NAPNEs apresentam-se como um espaço institucional de referência no atendimento às pessoas com deficiência e outras necessidades específicas, visando contribuir com processos educativos de caráter inclusivo, na perspectiva do ingresso, da permanência e da conclusão nos cursos.

Na Dissertação de Mestrado intitulada “A atuação dos Núcleos de Apoio Às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no IFRN”, a autora Gilvana Galeno Soares (2015) aborda que a criação do Programa TECNEP significou um grande avanço para as políticas de inclusão no IFRN. No entanto, dificuldades também foram apontadas pelos coordenadores participantes, como: falta de estrutura física, de recursos materiais e humanos, e de ordem financeira, dentre outras, foram barreiras à implementação e atuação dos NAPNEs.

As dissertações e a tese analisadas demonstram que a temática da Inclusão da Educação Profissional e Tecnológica ainda precisa ser discutida, tanto pelo fato de ser uma política pública recente, quanto pelo fato ter sido pouco analisada no que diz respeito a sua efetividade prática. Neste aspecto, o estudo do estado da arte possibilitou inferir que a maioria das pesquisas sobre a temática se limitam ao aspecto da acessibilidade, sendo os demais aspectos que compõem a política, como o aspecto pedagógico, foram pouco analisados nas pesquisas.

Assim, essa pesquisa pretende contribuir para que repensemos como a Instituição possa ofertar Educação Especial fundamentada nos parâmetros da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, embasando a discussão em teóricos que abordam o tema com relevância nas áreas de Educação Especial; Educação Profissional, tais como: Mazzota (2011), Mantoan (2010), Frigotto (2001), Sasaki (2006), Ciavatta e Ramos (2011), Freire (1996), entre outros.

Desta maneira, o presente estudo se organiza em três partes. A primeira consiste em uma contextualização histórica sobre a legislação e os modelos de educação especial na sociedade capitalista, relacionando-as com as reflexões sobre a teoria educacional freiriana e as políticas de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Na segunda parte, são apresentadas as interpretações da análise dos resultados pesquisados sobre a organização e as práticas dos NAPNEs de 04 (quatro) Campi do IFPE e da Coordenação de Políticas Inclusivas da Reitoria, além do resultado da avaliação do Produto Educacional.

Na última parte, são apresentadas as Considerações Finais e o Produto Educacional desenvolvido nessa pesquisa. Para subsidiar a elaboração do produto educacional, realizou-se pesquisa nos NAPNEs de 04 (quatro) Campi do IFPE e na Coordenação de Políticas Inclusivas da Reitoria, o que possibilitou compreender a organização da educação especial na Instituição e as ações realizadas pelos NAPNEs, além da ausência de normativos institucionais sobre a temática.

Por fim, o Produto Educacional (PE) foi pensado principalmente com o objetivo de orientar o trabalho do coordenador e da equipe dos NAPNEs do Instituto Federal de Pernambuco, contribuindo para a estruturação dos mesmos e, conseqüentemente, com a melhoria do ensino dos estudantes com deficiência e/ou outras necessidades educacionais específicas.

Essa proposta pode ser replicada por outras instituições de ensino no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica que desejem implementar ou aperfeiçoar o atendimento prestado pelo núcleo em suas unidades. A validação do Produto Educacional, por parte dos coordenadores dos NAPNEs, consistiu na última fase dessa pesquisa, momento que possibilitou apresentar o produto aos NAPNEs dos *Campi* do IFPE.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o papel dos NAPNEs do IFPE para a inclusão educacional de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, visando a produção de subsídios para a implementação e/ou aprimoramento de Políticas Institucionais de Inclusão no contexto da EPT, em particular, no IFPE.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar se as ações realizadas pelo NAPNE estão previstas nos documentos institucionais do IFPE;
- b) Interpretar, no conteúdo do discurso dos profissionais, as suas percepções sobre o papel do NAPNE para a inclusão educacional de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas;
- c) Compreender como se dá a atuação da instância sistêmica na definição de diretrizes e no acompanhamento do trabalho desenvolvimento por esses núcleos;
- d) Desenvolver, como Produto Educacional, um Guia teórico com subsídios para orientar as ações práticas das equipes que compõem o NAPNE.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E MARCO LEGAL

A Inclusão das pessoas com deficiência se constitui numa temática que vem sendo discutida em diferentes segmentos da sociedade. Historicamente, esses sujeitos foram considerados fora do padrão imposto pela coletividade. A negação e a violação dos direitos humanos a esses sujeitos resultaram em práticas de exclusão, segregação e integração educacional.

Atualmente, o paradigma da inclusão propõe uma nova forma de organização dos espaços e mudanças nas relações sociais para o reconhecimento e respeito do outro enquanto sujeito de direitos e liberdades, independente das características individuais que possuam (Sassaki, 2006). No contexto educacional, a inclusão vem exigindo a reformulação dos sistemas educacionais, que foram constituídos numa perspectiva homogeneizadora. Isso porque o desenvolvimento de uma proposta pedagógica na perspectiva inclusiva implica na remoção das barreiras de aprendizagem e na participação de todos nos espaços educativos.

No âmbito, especificamente, da Educação Profissional e Tecnológica, a inclusão das pessoas com deficiência ganhou visibilidade a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, na Resolução CNE/CEB Nº 6/2012, que preceituou o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades com um dos princípios da Educação Profissional. Neste contexto, a legislação apresenta o “reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” (Brasil, 2012).

Recentemente, porém, tivemos a publicação da Resolução CNE/CEB Nº 01/2021 (Brasil, 2021), que revoga a Resolução CNE/CEB Nº 6/2012 e dispõe sobre novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Nessas Diretrizes, há a supressão do reconhecimento à diversidade dos sujeitos para o desenvolvimento humano. Por esse e outros motivos, o documento em questão vem sendo criticado por diversos estudiosos da educação, uma vez que retoma uma perspectiva da formação profissional voltada apenas ao setor produtivo.

A visão de Educação Especial presente tanto na Resolução CNE/CEB Nº 01/2021, como na nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), representa uma perspectiva de inclusão sem garantias suficientes para a permanência na escola com qualidade social, à medida que não volta o olhar para essa modalidade.

Por isso, essas políticas estão no centro de um campo de conflitos e disputas que prenunciam o quão difícil é a construção de um sistema educacional inclusivo, o que tem levado os atores que se ocupam da área a confrontar tais retrocessos na legislação educacional.

De acordo com a Resolução anterior do CNE/CB Nº 6/2012 (Brasil, 2012), os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar aos discentes conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.

Nesse sentido, em 2016, foi promulgada a Lei Nº 13.409/2016 (Brasil, 2016), que consiste em uma ação afirmativa que busca garantir a reserva de 5% das vagas para discentes com deficiência nos Cursos Técnicos de Nível Médio e Superior das instituições federais de ensino.

Assim como a história da Educação no Brasil, a história da Educação Profissional também se configurou de forma dualista, ocasionada pela divisão da sociedade em classes e pela divisão social do trabalho. Nesse contexto, instituiu-se uma dualidade no processo educativo, ou seja, uma educação voltada para a classe dos proprietários, centrada nas atividades intelectuais e uma educação para a classe não proprietária dos meios de produção, a qual centrava-se no exercício das funções de produção manual (Saviani, 2013).

Conforme menciona Mazzota (2011), a educação destinada às pessoas com deficiência no campo da Educação Profissional não divergiu dessa realidade dual. Esteve marcada pela perspectiva profissional assistencialista, que legitimou estigmas e discriminações que reforçaram, no imaginário social, a visão de incapacidade intelectual dessas pessoas, ao restringir a educação às funções manuais do trabalho.

Assim, as primeiras instituições educacionais de carácter profissionalizante foram: o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente, nominado de Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente, denominado de Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). Nessas instituições, eram ofertados trabalhos manuais para as pessoas com deficiência por meio de oficinas para aprendizagem de ofícios, como “oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos” e de tricô para as meninas, entre outras ligadas a ofícios manuais (Mazzota, 2011).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi iniciada, em 1909, por meio das Escolas de Aprendizes Artífices, com a pretensão de oferecer aos desvalidos a oportunidade de terem uma profissão e não sucumbirem à criminalidade. Com o avanço da industrialização, em 1940, os ensinos secundários e profissionalizante foram equiparados.

Trinta anos depois, em 1970, a educação profissional tornava-se obrigatória, ocasião em

que a Rede Federal passou a desfrutar de um *status* de excelência nessa modalidade de ensino. Já nos anos de 1980 e 1990, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, no âmbito da Rede, promoveu a busca pelo desenvolvimento local, regional e nacional. É nesse contexto que surge a preocupação com a inclusão social da população circunvizinha (Nascimento; Faria, 2013).

Em seguida, foi sancionada a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifs), a partir dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. Definidos, no Artigo 2º da referida Lei, enquanto “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Brasil, 2008).

A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (REDEPT) ampliou as ações institucionais para garantir não somente o ingresso, mas também a permanência dos discentes com deficiência nos Ifs, pois até então as ações ocorriam de maneira isolada em cada instituto. Uma dessas ações é o Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP), implementado em 2000, na Rede Federal, visando a promoção de acesso, permanência e êxito das pessoas com deficiência. Esse programa estabeleceu o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) nos Campi das Instituições Federais de Educação Tecnológica (Soares; Melo, 2016).

A partir de então, esses núcleos passaram a ser criados nas instituições e estabeleceram-se como o principal espaço de promoção das ações inclusivas. Em sua estrutura organizacional, estão previstos um(a) coordenador(a), designado(a) pelo(a) Reitor(a) ou pelo(a) Diretor(a) Geral do *campus*, um corpo de apoio formado por docentes, técnicos, psicólogos e sociólogos da instituição, além de pais, discentes e demais membros da sociedade civil organizada (Alencar, 2017). São objetivos do NAPNE

definir as diretrizes de inclusão; promover a cultura da educação para a convivência e a aceitação da diversidade; integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade, propiciando sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na Instituição; garantir a prática democrática e a inclusão como diretriz do Campus; buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição; adaptar materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar (Brasil, 2010 *apud* Alencar, 2017, p. 48).

Diante do exposto, podemos dizer que há um movimento de reconhecimento e valorização da pessoa com deficiência como ser de direitos, liberdades, potencialidades para participar, desenvolver e aprender na educação escolar (Mantoan, 2006). Esse movimento vem sendo refletido e ampliado na Educação Profissional e Tecnológica, na defesa de uma formação humana integral, cidadã e inclusiva que esteja articulada com os conhecimentos constituintes do mundo do trabalho ao longo da vida.

Portanto, a fundamentação teórica desta pesquisa é composta por uma discussão que envolve uma breve contextualização histórica sobre a temática e os conceitos gerais que vão subsidiar a análise e a interpretação dos dados empíricos, estruturada pelos seguintes itens: 3.1 Os avanços e os retrocessos nos dispositivos legais voltados à Educação Especial e aos Direitos da Pessoa com Deficiência; 3.2 Modelos de Exclusão e Inclusão no Contexto da Educação; 3.3 Desigualdade social e educacional; e 3.4 As Políticas Públicas de Inclusão das Pessoas com Deficiência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

3.1 OS DIREITOS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA GARANTIDOS PELA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: AVANÇOS E RETROCESSOS

A fim de compreendermos o avanço nas questões da legislação brasileira, referente aos direitos da pessoa com deficiência, faz-se necessário traçarmos o percurso histórico dessas leis que nasceram voltadas aos direitos humanos e depois contemplaram categorias sociais mais específicas. Para além disso, é importante perceber que uma lei não nasce de uma ação vazia, ao contrário, é marcada historicamente por um contexto de reivindicações sociais a partir de suas necessidades reais.

3.1.1 Principais marcos internacionais voltados aos direitos da Pessoa com deficiência

O grande marco referencial foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento este, que apoiado sobre basicamente 30 artigos, foi proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948. Um documento estabelecido pela ONU, que pretendeu trazer a luz em uma época de pós segunda guerra mundial, a qual espalhou barbárie e mortes em grande parte do nosso planeta. Em 1993, na Conferência de Viena, 171 Estados reafirmaram seu compromisso com os princípios dessa Declaração.

Após o surgimento da Declaração de Direitos Humanos, nasce, então, uma maior conscientização para a afirmação dos direitos dos seres humanos, que, segundo Bobbio (1992,

p.32), são, ao mesmo tempo, direitos universais e positivados.

Universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado (Bobbio, 1992, p. 32).

Com isso, é inegável que os dispositivos legais que amparam os direitos humanos, com destaque para os direitos relativos à dignidade humana, foram e ainda são essenciais para grande parte da população. No preâmbulo da Declaração, este elemento está referendado quanto a importância do aparato legal para a conquista de direitos, pois “é essencial a proteção dos direitos do homem através de um regime de direito, para que o homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão” (ONU, 1948, p.17).

Neste cenário, surgem outros tratados internacionais de direitos humanos voltados a temas mais específicos, como a discriminação racial, a discriminação contra as mulheres, o direito à educação para todos, os direitos das crianças e os direitos das pessoas com deficiência, entre outros. Recordamos, assim, que as legislações brasileiras foram construídas a partir do surgimento dessas declarações internacionais, das quais o Brasil é signatário. Fica claro, então, que o progresso em relação aos direitos conquistados hoje, no que tange à dignidade do ser humano, foram primariamente assegurados através de um amplo arcabouço legal que tem como base a referida Declaração.

Outro documento que surgiu na esteira da legislação sobre os direitos humanos e sociais, que foi estabelecido em 1989, em Assembleia Geral da ONU, é a Convenção Sobre os Direitos da Criança, documento promulgado no Brasil pelo Decreto Nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, tendo sido assinado por um total de 196 países. Em artigo 2º, foi estabelecido a garantia de proteção e segurança a todas as crianças.

Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais (Brasil, 1990, p.84).

Um dos marcos mais importantes para a garantia do direito à educação aconteceu em março de 1990 durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia. Nessa conferência, foi proclamada a Declaração Mundial de Educação para Todos que endossa, como já foi dito, a prioridade e a garantia fundamental do direito à educação a todas as pessoas,

independente de sua condição, cuja recomendação ficou exemplarmente expressa na Declaração de Direitos Humanos de 1948.

Já a Declaração de Salamanca foi o marco mais diretamente voltado para a educação especial, construída sobre as discussões ocorridas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca/Espanha, em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Tratava sobre os Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O documento oferece orientações a níveis internacionais para que os governos constituam políticas na perspectiva da educação inclusiva e recomenda aos governos que

atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares (MEC, 2020, p. 25).

Esses pactos internacionais em prol dos direitos humanos, da educação para todos, antes de tudo, revelam questões estruturais de injustiça social, de desigualdade de renda, de oportunidades, de educação e trazem à tona a grande luta pela sobrevivência dos mais pobres nos países capitalistas, onde é nítida a diferença de classes entre os muito ricos e os muito pobres, pois estes vivem quase que na penumbra, em situação de sobrevivência.

Na sequência das recomendações gerais, surgem leis mais específicas, que vão amparar cada segmento ou cada grupo social na busca por seus direitos, o que, de qualquer forma, muitas vezes, não garante, por si só, as mudanças necessárias para a sua efetivação, pois

o momento da universalização indica que aquela exigência, já posta como direito, se torna generalizada para todos os cidadãos ou amplia os níveis de atendimento. [...] Finalmente há a especificação de direitos. [...] a especificação acontece quando são reconhecidos novos direitos como o de as crianças menores de 6 anos terem uma escola adequada à sua idade, ou quando se reconhece, ainda hoje, o direito de as mulheres, jovens e adultos entrarem nas escolas. Aqui também é o caso dos portadores de necessidades especiais que, por alguma razão, se veem prejudicados na sua locomoção ou audição ou qualquer outro problema, e passam a exigir um modelo próprio educacional, que atenda às suas peculiaridades (Cury, 2002, p. 16).

O pensamento de Cury (2002) deixa claro que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração da Salamanca e os demais marcos internacionais voltados à garantia de direitos humanos são marcos importantes, mas não são suficientes para a universalização desses direitos. As especificidades de cada grupo minoritário e a realidade local de cada país são fatores

necessários para a geração de novas reflexões teóricas, como também a criação de novos arcabouços legais que viabilizem a efetivação dos direitos de cada um desses grupos sociais.

3.1.2 As legislações nacionais voltadas aos direitos da pessoa com deficiência

É oportuno esclarecer que, segundo estudo de Mazzota (2011), as ações voltadas ao atendimento das pessoas com deficiências no Brasil surgiram no século XIX. Tais ações se caracterizavam “como iniciativas oficiais e particulares isoladas”, porém, no que se refere à Educação Especial como Política Educacional Nacional somente ocorre no final do século XX, pois, conforme o pesquisador,

o atendimento educacional aos “excepcionais” foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim. A primeira a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 (Mazzota, 2011, p. 70).

Neste resumo histórico sobre o tema da Educação Especial, um documento importante a ser destacado é a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na referida Lei Nº 4.024/61, a única menção à educação especial encontra-se no Título X, nomeado “Da Educação de Excepcionais”, composto por apenas dois breves artigos.

No Art. 88, orienta-se que a educação de excepcionais, deverá, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, e, no Art. 89, estabelece que as iniciativas privadas que atendessem à educação de excepcionais receberiam do poder público, tratamento especial, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

Já a segunda LDB, a Lei Nº 5.692/71, altera a estrutura do ensino criando novos níveis, entre eles, o ensino de 1º Grau, que envolviam oito séries anuais obrigatórias dos 7 aos 14 anos, e o ensino de 2º Grau, de duração mínima de 3 anos. Ainda, devido ao desenvolvimento industrial do país, na época, estabeleceu-se que o ensino de 2º Grau seria a preparação para o trabalho, o qual define como habilitação profissional e, assim, determina, enfaticamente, que nessa etapa do ensino predomine a formação profissional do discente.

Sobre a Educação Especial, o documento faz somente uma breve menção em seu Art. 9º: “os discentes que apresentassem deficiências físicas e mentais, os superdotados e os que apresentassem atrasos conforme sua idade deveriam receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação” (Brasil, 1971).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação, como resultado dessas orientações, entrasse no rol de um direito humano e, portanto, um direito social. Para a Educação Especial, a CF/1988 estabeleceu ainda a garantia do direito do atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Na sequência, a Lei Nº 8.069, de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, determina no Art. 54, inciso III, entre outras garantias, que o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino; e, no Art. 66, garante-se, ao adolescente com deficiência, o trabalho protegido (Brasil, 1990).

A atual LDB, Lei Nº 9.394/96, em seu Art. 58, prevê a Educação Especial como uma modalidade e a conceitua: “Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, e, em seu Capítulo V, traz as regulamentações voltadas inteiramente à educação especial, legislação que, igualmente ao ECA, determina, no Art. 4º, Inciso III que seja assegurado o Atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. No mesmo artigo, em seu parágrafo 1º, determina que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às particularidades da clientela da educação especial.

Para além das recomendações legais, são considerados, de forma abrangente, todos os discentes que, de alguma forma, e por algum motivo, possam ter seu processo de aprendizagem prejudicados e/ou possa sofrer algum tipo de exclusão da comunidade escolar. A própria Declaração de Salamanca, documento já citado, é bem mais amplo nas suas considerações sobre o discente com necessidades educacionais especiais ao afirmar que

crianças com deficiências e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] No contexto desta linha de ação, a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum ponto durante sua escolarização (UNESCO, 1994, p.33).

Atualmente, a Educação Especial, em consonância com a perspectiva da educação inclusiva, deve ser transversal e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado a todas as pessoas que necessitem, em todos os níveis e modalidades de ensino, quais

sejam: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Nível Superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Cursos Profissionalizantes, compreendendo as esferas federais, estaduais e municipais de educação.

Vale ressaltar que a LDB/1996 marca a Educação Especial como uma modalidade de educação e o termo Educação Especial é empregado em estudos na área, tanto para fazer referência ao modelo didático-pedagógico da educação especial, como também utilizado em referência à Educação Especial no atual modelo de Educação Especial Inclusiva, que deve priorizar a educação da pessoa com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino e em turmas regulares.

Outro documento, com maior abrangência, direcionado às pessoas com deficiência, é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o respectivo Protocolo, assinado em Nova York, em 2007, e promulgado pelo Brasil, através do Decreto Nº 6.949, de 25 agosto de 2009, sendo essa norma de grande importância no arcabouço brasileiro, uma vez que ela goza de *status* de norma constitucional. O documento dá ênfase ao modelo social de interpretação da deficiência, ressaltando que as limitações funcionais impostas pelo ambiente físico e social são mais relevantes do que as condições individuais e define que

pessoas com deficiência são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009, p.20).

Em 2008, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, implementa o Decreto Nº 6.571, que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual reiterou a preferência pelo Ensino Especial na rede regular, sendo indicada a substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais. Destaca-se, ainda, que a perspectiva da política é a da inclusão escolar, entendida como o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência vinculados não somente à Educação Básica, como também ao Ensino Superior.

A política recomenda que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja ofertado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular e em turno oposto ao da classe comum, além de contemplar aspectos relativos à acessibilidade, trazendo contribuições para a institucionalização de um Programa Nacional de Formação Continuada de Professores para atuarem na Educação Especial (Brasil, 2008).

A lei infraconstitucional, mais atual, que dá suporte e propõe garantias e proteção aos

direitos da pessoa com deficiência, foi sancionada em julho de 2015. É a Lei Nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Pode ser considerada a maior conquista obtida pelo segmento até então.

Destinada, conforme o seu Art. 1º, “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). Dentre os avanços trazidos pelo Estatuto, no âmbito educacional, além de assegurar o atendimento em todos os níveis às pessoas com deficiência, almeja atingir “o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015, p. 6).

Em 2016, foi sancionada a Lei Nº 13.409, que tornou obrigatória a reserva de vagas para o ingresso de alunos com deficiência nas escolas técnicas e nas instituições de Ensino Superior Federal, em igualdade de condições com os demais estudantes (Brasil, 2016). No entanto, apesar do Brasil possuir um arcabouço legal robusto sobre o tema, o que vemos na prática é que esse grupo social ainda enfrenta muitas barreiras para efetivação do direito pleno à educação.

Um dos problemas apontados pelos especialistas é a falta de especificidade da legislação, que acaba provocando equívocos na aplicação da política pública. Além disso, dentro da área de conhecimento, há divergências e encontros por parte de grupos que pensam de forma diferente sobre a Educação Especial.

Conclui-se que a realidade, em relação às legislações concernentes aos direitos da pessoa com deficiência e suas orientações para a educação, parece bem distante da realidade que se observa na prática educacional relativa à inclusão na escola. Tem-se o modelo de inclusão que está respaldado juridicamente e um modelo real que se arrasta em constantes derrotas frente às dificuldades impostas pela realidade.

3.1.3 O retrocesso histórico do Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020

No ano de 2018, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) instituiu uma consulta pública que tratava de uma suposta “atualização” da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008). Segundo o Ministério da Educação, o objetivo das alterações na política eram para adequá-la à legislação mais recente, melhorar a organização dos serviços e ampliar o atendimento ao público-alvo da política.

No entanto, os especialistas da área de Educação Especial percebem as alterações como um retrocesso. Entre as principais mudanças, a reforma retomava a então superada visão de Educação Especial como modalidade escolar, na contramão da perspectiva atual que entende a necessidade de um ensino transversal, que complemente as atividades desenvolvidas na sala de aula comum.

Outra alteração trazida pelo documento refere-se ao papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A reforma volta a conceber o AEE como um profissional formado/habilitado em uma única deficiência, diferentemente de uma concepção de professor articulador do Projeto Político Pedagógico da escola e cujas atribuições são apoiar e produzir recursos para quebrar barreiras que resultam em situações de deficiência.

De acordo com o Fórum Nacional de Educação Inclusiva, o documento apresentado está mais para um revisionismo do que para uma atualização. Segundo o movimento, essa é uma tentativa de recriar espaços específicos (segregados) para a relação de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência, isto é, prática que a legislação vigente rechaça e que a atual Política não permite. Além disso, a reforma poderia vir a agravar condutas ilegais ainda praticadas por instituições de ensino, como a negação de matrícula e a cobrança de taxas adicionais em casos de discentes com deficiência.

O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), da Unicamp, também emitiu críticas à suposta “atualização” da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A entidade defendeu que a política foi instituída há 10 anos, com base em documentos internacionais, e constitui-se em um documento de referência na definição de Políticas Públicas locais e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

Na mesma direção, um coletivo de pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz, em conjunto com outras instituições que atuam na área, emitiram nota de repúdio ao Decreto Nº 10.502/2020 e ressaltaram que o caminho não é alterar a Política de Inclusão vigente, mas compreender tecnicamente como transformar os problemas em oportunidades, aprendizados e afirmação da inclusão.

Acerca do tema, pesquisadores da área da Educação Especial, lançaram mão dos preceitos da Constituição Brasileira (1988), que em seu Artigo 1^a afirma

que descreve entre os fundamentos da República Federativa do Brasil, a cidadania e a dignidade da pessoa humana; o art. 2º que aponta como um dos seus objetivos fundamentais (item IV), **“promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e quaisquer outras formas de discriminação”**, o que abarca as diferentes deficiências, e o art. 6º indica que **“são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]”** (CF, 1988, p.56).

Esses pesquisadores, representantes de instituições de referência no campo na Educação Especial, foram pioneiros em denunciar a inconstitucionalidade do Decreto Nº 10.502/2020, visto que, sob a velha justificativa da inclusão de “pessoas especiais” em “ambientes especializados”, e da autonomia de mães e pais de pessoas com deficiência em decidirem sobre aquilo que pensam ser o melhor para seus filhos, inclusive sobre a educação, possibilitava a segregação das pessoas com deficiência, em desacordo com a prerrogativa constitucional citada acima.

Cabe mencionar que a mudança ora proposta na PNEEPEI/2008 vai de encontro ao Decreto Legislativo Nº 6.949/2009, que possui condão de norma constitucional, já que o Brasil tornou-se signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Estado brasileiro assumiu o compromisso de assegurar “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. Assim como, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), criada sob sua referência, atesta que

incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; e o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, p.44).

Para além da lei citada, vemos que, numa interpretação sistemática dos princípios e dispositivos constitucionais sobre a questão, é possível verificar que é dada prioridade absoluta à educação inclusiva, não cabendo ao poder público recorrer aos institutos das classes e das escolas especializadas para deixar de tomar providências para a inclusão de todos os estudantes. Porém a Política, ora proposta, contraria esse modelo ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula dos educandos no sistema regular de ensino.

A defesa por uma Educação Inclusiva tem como pressuposto a desconstrução das práticas de segregação, requer investimentos de diversas ordens, incluindo a formação continuada dos profissionais da educação; a contratação permanente de profissionais de apoio; e a garantia de recursos pedagógicos capazes de atender às diferentes necessidades educacionais de cada discente. Ademais, é indispensável a garantia de uma rede de atenção multidisciplinar que promova a articulação necessária ao atendimento integral das pessoas com deficiência, o que inclui o acesso às diferentes políticas públicas e aos direitos sociais.

A escola, enquanto espaço plural e democrático, requer também investimentos na esfera da vida social e na superação de interesses puramente mercadológicos, que, por um lado, tendem a apoiar os desmontes no investimento público em educação e, por outro, atender a um nicho de interesses na superespecialização que é pautada na lógica capacitista, ou seja, que considera a deficiência como déficit e incapacidade.

Nesse sentido, o decreto em questão compõe o cenário recente vivenciado no Brasil de esfacelamento do legado dos direitos sociais, expresso no franco desmonte das políticas sociais, mediante negação dos investimentos necessários à sua implementação e estabelecendo cisões profundas com as conquistas democráticas da população brasileira.

Com recente revogação do Decreto Nº 10502/2020, pelo atual Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto Nº 11370/2023, a Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), retorna para os marcos regulatórios anteriores e espera-se que, a partir de então, as discussões ganhem a prioridade e a importância que o tema exige nos dias atuais. Apesar disso, sabemos que as práticas segregacionistas irão permanecer em muitos sistemas de ensino não se sabe por quanto tempo e que a desconstrução dessa realidade necessitará de novos estudos e estratégias.

Ainda sobre o contexto das políticas neoliberais, marcado pelos constantes ataques ao estado democrático de direito, sobretudo, os direitos humanos e, em especial, os direitos sociais, dos quais a Educação Especial faz parte, Santos (2003) nos traz a seguinte contribuição:

há 4 formas de fascismo social: 1) Fascismo do apartheid social – divisão das cidades em zonas selvagens e zonas civilizadas; 2) Fascismo paraestatal– usurpação das prerrogativas estatais, coerção e regulação social; 3) Fascismo da insegurança – manipulação do sentimento de insegurança dos grupos vulneráveis; 4) Fascismo financeiro– controla o mercado financeiro e sua economia (Santos, 2003, p. 21).

Ele afirma que vivemos num período que enfrentamos problemas modernos para os quais não existem soluções modernas. No lugar de se aplicar o princípio da igualdade material, o qual ensina o tratamento diferenciado a quem necessitar, o que ocorre é a aplicação da igualdade formal e discriminatória, elevando as desigualdades. Esse aumento das desigualdades leva ao fascismo social e à produção de uma sociedade civil estratificada, em que os indivíduos já discriminados se tornam cada vez mais invisibilizados.

Quando Santos (2003) se refere à exclusão social, inclui todas as classes das minorias excluídas historicamente e propõe uma globalização contra hegemônica. Os discursos e as práticas político jurídicas neoliberais são incapazes de enfrentar o fascismo social e de dar resposta à questão social que é consequência das contradições do próprio sistema econômico. Por fim, concluir que o caráter estrutural da exclusão na lógica do capital seria um dos obstáculos à verdadeira inclusão social e educacional.

3.2 MODELOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

3.2.1 O modelo biomédico da deficiência como processo de exclusão

Conforme Sasaki (2006), a Cooperativa de Vida Independente de Estocolmo, que é o primeiro centro de vida independente da Suécia, afirma que uma das razões pelas quais as pessoas com deficiência estão expostas à discriminação é que os diferentes são, frequentemente, declarados doentes. Esse modelo médico da deficiência designa o papel passivo de pacientes, os quais são considerados incapazes. “Portanto, segundo esse modelo, o deficiente é que precisa ser curado, tratado, reabilitado. A fim de ser adequado à sociedade como ela é, sem maiores modificações” (Sasaki, 2009, p.40).

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir, em seu seio, as pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, possibilitando a busca pelo seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. A sociedade, de um modo geral, foi levada a pensar que a deficiência é um problema existente na pessoa deficiente e que basta prover-lhe um serviço médico para solucioná-lo.

Os Centros de reabilitação vêm, há décadas, desempenhando esse papel de principal disseminador do modelo médico da deficiência. Em suma, é como se a complexa questão da

integração social da pessoa deficiente pudesse ser resolvida por meio de uma operação ou de uma prótese, por exemplo. O modelo médico de deficiência tenta “melhorar” as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões de uma suposta normalidade imposta pela sociedade que possui condições ou características diferentes.

Tanto a sociedade como a escola sempre buscaram a normalização, impondo um padrão de comportamento em que as pessoas devem ser “encaixadas”. A exclusão social também foi produzida e reproduzida no ambiente escolar, tendo sido a própria escola que, de certa forma, legitimou esse modelo de segregação e, por isso, hoje, cabe a escola o dever de formar o sujeito para uma perspectiva de sociedade inclusiva.

O modelo biomédico ainda é hegemônico nas escolas, pois ainda prevalece a ideia de que o atendimento educacional especializado só deve ser ofertado ao estudante que possui um laudo médico atestando a sua deficiência ou necessidade específica. Apesar do laudo médico ser salutar para o cuidado, atenção e saúde do estudante, ele não deve ser impedimento para se garantir o acesso a todos os que dele necessitarem, porque essa avaliação pode ser feita pelos profissionais da escola a fim de que o processo de desenvolvimento pedagógico e social do estudante não seja prejudicado. Esse é um entendimento já firmado pelo Ministério da Educação e pelas orientações que estão contidas na Nota Técnica Nº 04/2014/ME/SECADI/DPEE.

3.2.2 O Modelo da Integração educacional

O modelo da integração da pessoa com deficiência surge no Brasil como uma alternativa no intuito de “minimizar” a segregação e total exclusão da pessoa com deficiência no contato e convivência com a sociedade. Pretendeu incluir discentes em classes comuns, porém era voltado ao aspecto da tentativa de padronização ou de “normalização” do modelo biomédico (Carvalho, 2007).

Sobre o início do modelo de integração no Brasil, alguns autores fazem pequenas divergências quando situam o momento histórico, o que é perfeitamente compreensível, visto que nenhum dos modelos tem explicitamente definidos os períodos exatos do seu início e fim. No percurso histórico, “de um modo geral, podemos dizer que, enquanto movimento, a prática da integração social teve maior impulso a partir da década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos da pessoa com deficiência” (Sasaki, 2006, p.33).

Concomitante aos movimentos da integração, a pessoa com deficiência ainda era segregada conforme o modelo biomédico que enquadrava e categorizava o discente entre as

peessoas que possuíam um déficit, uma patologia que era inerente à sua condição e, cuja essa crença, não havia esperança de melhora em seu “quadro clínico”. A ruptura com o modelo biomédico da deficiência na educação tem “seu início a partir da década de 1990, com o advento de movimentos e diretrizes internacionais, notadamente devido às recomendações estabelecidas em 2006 durante a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

O movimento pela integração tinha como ideal a convivência das pessoas com deficiência e sem deficiência, tantos nos aspectos relacionais em sociedade como dentro da vida escolar. Mas, de qualquer forma, intrinsecamente, ainda permanecia um condicionamento da tentativa de normalização, ou seja, a pessoa com deficiência “parecia” agora estar integrada com as pessoas “normais”.

A integração, como um processo psicossocial, era defendida em suas várias formas, desde a proximidade física até a integração instrucional, nas classes comuns. Ao se chegar a este nível satisfatório do processo, entendia-se que a criança teria alcançado a corrente principal (*mainstream*), ou a normalização, na medida em que suas condições de vida se aproximavam das de seus pares ‘normais’ (Carvalho, 2007, p. 27).

O termo e o princípio do *mainstreaming*, utilizado na área da educação especial, segundo Sasaki (2006, p. 36), significa a tentativa de “levar os discentes o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade”. O processo do *mainstreaming* consistia em adequar o discente com deficiência em classes comuns e, dependendo da sua capacidade, esse discente cursaria cada disciplina em uma turma diferente e também em séries diferentes. Em suma, “poderia estar colocado na aula de matemática da 3ª série, na aula de leitura da 2ª série e na aula de educação física da 4ª série” (Sasaki, 2006, p. 38).

Faz-se oportuno, antes de tudo, esclarecer quanto aos modelos de inclusão que se estabeleceram, enfaticamente, em determinados momentos históricos. Há diferenças entre o modelo chamado de integração e o modelo atualmente proposto, chamado de inclusão. São modelos que, inicialmente, podem transparecer a ideia de inclusão em todos os âmbitos da sociedade, porém há que se estabelecer uma enorme distância tanto na política de inclusão como no seu conceito e fundamentação teórico-metodológicos aplicados no processo de inclusão, seja na sociedade, seja na escola. Para Mantoan (2010, p. 26),

o uso do vocábulo ‘integração’ refere-se mais especificamente à inserção de discentes com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar discentes agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais [...] grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência (Mantoan, 2010, p. 26).

O modelo da integração, por força das recomendações constitucionais, situava que a educação das pessoas com deficiência deveria ocorrer de forma integrada na educação regular, porém, nessa perspectiva de integração,

era o discente quem deveria se adequar ao sistema vigente e às estruturas já existentes, aos recursos e metodologias de ensino-aprendizagem e a promoção de um ambiente mais restritivo para outro, menos restritivo, dependia dos progressos da criança, responsável solitária por seus êxitos e fracassos (Carvalho, 2007, p. 27).

Na mesma linha de pensamento, segundo Sasaki (2006), sob a ótica dos dias de hoje,

a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade. Isto reflete o ainda vigente modelo médico da deficiência (Sasaki, 2006, p. 33).

Sob esse viés, defendeu-se que, proporcionando a mera inserção no mesmo ambiente escolar, o discente com deficiência já estaria integrado na vida social, gerando uma atitude de “aceitação” pela comunidade escolar sem, no entanto, proporcionar mudanças nas ações coletivas, muito menos nas intervenções pedagógicas. Concluindo os períodos históricos dos modelos e ações que antecederam o modelo da inclusão na educação especial, Miranda (2008) destaca que “os princípios da integração e da normalização foram norteadores das propostas de definição das políticas públicas da educação especial, em torno dos anos 1980” (Miranda, 2008, p. 57).

3.2.3 O Modelo Social de Inclusão educacional

Segundo Mendes (2014), as políticas da Educação Especial, no modelo da integração, permaneceram atuantes, cerca de 30 anos, antes que surgisse, nos anos 1990, um novo modelo de atendimento à Educação Especial, que foi denominado de Inclusão Escolar ou Educação Inclusiva, constituindo-se como um novo paradigma que contraria os moldes das ações político-pedagógicas do modelo de integração.

Esse atual modelo de inclusão, segundo Mantoan (2010, p. 28), “é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os discentes devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. A autora ainda acrescenta que “o objetivo da integração é inserir um discente, ou um grupo de discentes, que foi anteriormente

excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”.

Os princípios do modelo de inclusão estão alicerçados no modelo social da deficiência, que foi promulgado durante a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, no ano de 2006, e preconizou que a sociedade deveria ser modificada e reestruturada, pois é a própria sociedade que precisa oferecer as condições ideais para atender às necessidades das pessoas com deficiência e não o contrário, já que

cabe, à sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social educacional e profissional (Sassaki, 2006, p. 45).

Há que se considerar que a “integração escolar foi a mudança promovida pelo princípio de normalização que fez com que crianças com deficiência pudessem ser matriculadas em escolas comuns ou classes especiais dentro dessas escolas” (Mendes, 2014, p. 30). No entanto, o grande diferencial do modelo da inclusão vem do ideário da perspectiva de uma revolução do sistema educacional, que não atinge somente os discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, mas a todos os demais discentes e a toda comunidade escolar. As escolas inclusivas devem atender a todos os discentes

sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados [...] na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os discentes que fracassam nas salas de aula (Mantoan, 2010, p. 28).

Além da ambiguidade entre como a Educação Especial está idealmente orientada na legislação e da realidade vivenciada nas escolas, e, apesar do entendimento que a educação para pessoas com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, no sistema regular de ensino, tem-se ainda, a evidente dicotomia entre o “o Ensino Regular” e a “Educação Especial”. Com esse olhar, a Educação Especial

tem se constituído como um subsistema à parte, tão segregada teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo em geral (educação comum ou regular) quanto têm estado seus discentes, seja na escola ou na ordem social (Carvalho, 2007, p. 16).

Outrossim, no que concerne à diferenciação de entendimento do verdadeiro conceito de Educação Especial, sabe-se que foi por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que se inseriu um novo marco político e pedagógico para “reorientar os sistemas de ensino na ruptura com o modelo de segregação escolar das pessoas com deficiência” (Mantoan, 2010, p. 43) e, assim, definir a Educação Especial como

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 14).

A partir deste entendimento, o modelo de inclusão para a Educação Especial não deve ter como preocupação central qual a deficiência ou necessidade educacional específica do discente, mas focalizar as atenções na produção de meios de acesso (acessibilidade) de forma que possibilite ao discente vivenciar o processo educacional na escola de forma plena; tanto pedagogicamente, quanto socialmente. Isso porque o processo de inclusão na escola vai além dos processos pedagógicos, avaliativos e de materiais adaptados. Como exposto anteriormente, o projeto de inclusão que se propõe é o modelo social de inclusão que perpassa pelo compromisso enquanto sociedade.

O lugar de aprender é na escola, como para as pessoas que apresentam desenvolvimento “típico”, e não em um lugar específico e exclusivo para que esse público receba escolarização como já ocorreu historicamente. Já a Educação Inclusiva seria uma das bandeiras de luta de defesa dos ditos “excluídos” historicamente da escola, um projeto de educação para todos dentro de uma suposta proposta maior de “inclusão social” (Mendes, 2017, p. 26).

Sobre os conceitos e experiências de relações sociais da criança, é necessário trabalhar coletivamente em prol de uma cultura inclusiva, de uma cultura de aceitação e valorização da diversidade humana. Educar precocemente para a sociedade inclusiva e democrática é, talvez, o modo mais eficaz de quebrar o paradigma de marginalização e exclusão da pessoa com deficiência e, ainda, eliminar a fixação de um modelo ideal de discente.

Segundo Mantoan (2010), as atividades educativas na escola inclusiva devem promover o respeito à diferença, e as práticas pedagógicas devem estimular a aprendizagem de forma a promover a apreensão do conhecimento, através da participação e da interação, nas relações entre os discentes, pois

as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o discente, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula. [...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. [...] o discente da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2010, p. 35).

Reforça-se, portanto, que o processo de inclusão no ambiente educacional das pessoas com deficiência deve passar pelo reconhecimento das diferenças, tanto físicas como intelectuais, no sentido de proporcionar a convivência sem impedimentos à aprendizagem e à formação do discente de forma integrada e crítica à realidade em que está inserido. O processo de inclusão deve ser construído coletivamente e democraticamente nas ações educativas e no ambiente escolar, pois, para Silva (2008, p. 16), uma visão favorável à inclusão

será aquela a qual se veja o discente com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação como essencialmente igual embora funcionalmente diferente. A diferença não é avaliada segundo um critério de classificação hierárquica em melhores e piores, mas, sim, como componente complementar de uma realidade humana que pode acolher a todos e ganhar com o acolhimento de todos. Semelhante a uma orquestra que só se constitui como tal se houver diversidade de instrumentos ou um coral que ganha beleza quando as vozes são diferentes, uma comunidade escolar que acolhe a todos será propícia a esse acolhimento quando a diferença não for vista como ameaça ou inferioridade, mas, sim, como complementaridade (Silva, 2008, p. 16).

Finalmente, tão importante quanto o desejo de que toda sociedade reconheça e respeite as diferenças e a diversidade humana - mundialmente, estar se propagando um viés inclusivo no âmbito da responsabilidade coletiva -, é não eximir o Estado da sua responsabilidade na reprodução da desigualdade social e da exclusão dos grupos minoritários que vem sendo historicamente forjado como resultado das relações da política econômica neoliberal e das relações do modelo capitalista de produção.

Afinal, a exclusão das pessoas com deficiência e de outros grupos minoritários, como vimos anteriormente, foi produzida histórica e culturalmente pela própria sociedade, no entanto, ela foi produzida intrinsecamente por bases de interesses econômicos vigentes ao longo do processo desenvolvimentista dos países.

3.2.4 O modelo de Direitos Humanos

Como a vida é constante movimento e aprendizado, até mesmo o Modelo Social vem sendo aprimorado e hoje, diante dos estudos mais recentes, compreendem-se a questão da deficiência com base no Modelo de Direitos Humanos, que institui como primordial o direito de

a pessoa com deficiência gozar de seus direitos, em igualdade com os demais.

No contexto educacional, é possível fazer uso dos recursos que lhe são disponibilizados, com autonomia, independência e liberdade, a fim de que tenha condições para fazer as próprias escolhas em relação à utilização dos recursos de apoio. O fato das pessoas com deficiência serem cidadãos capazes de conduzir suas vidas, buscar recursos e sentirem necessidade para tal tem a ver com a vigência desse novo modelo dos Direitos Humanos (Batista; Mantoan, 2006).

O termo “situação de deficiência” é comum no entendimento contemporâneo da Educação Inclusiva, já reconhecido e abordado em estudos acadêmicos e pesquisas na área. A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que tem na sua base o Modelo Social da deficiência, já trouxe subjacente a seu texto as ideias de Assante (2000) sobre as “situações de deficiência”.

De modo a destacar os efeitos do meio sobre o acesso, a permanência e a participação das pessoas com deficiência, podendo a pessoa sentir-se discriminada em um ambiente que lhe impõe barreiras e que só destaca a sua deficiência ou, ao contrário, ser acolhida, graças às transformações deste ambiente para atender às suas necessidades (Batista; Mantoan, 2006).

Essa evolução conceitual está em total convergência com o que estabelecem os marcos legais brasileiros que tratam do tema: a Constituição Federal de 1988 e o Decreto Nº 6.949/2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão, conforme podemos observar nos trechos transcritos no quadro comparativo abaixo:

Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino VII – garantia de padrão de qualidade.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de 46efici-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2010, p. 2).

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Art. 24. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de

oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos 14 direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana (BRASIL, 2009, p. 11).

Lei Brasileira de Inclusão:

Art. 4º. Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Art. 7º. É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 8º. É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

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.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015, p. 3).

Cabe lembrar que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD - reconhece a deficiência como um conceito em evolução, que resulta da interação da pessoa com as barreiras existentes no contexto e, quando trata das medidas de apoio, preconiza que sejam adotadas, quando necessário, e em cada caso, individualmente. Essa elaboração supera o entendimento da dependência das pessoas com deficiência em relação aos serviços e às instituições, modelos que não beneficiam sua inclusão.

No contexto educacional, não cabe contrariar o propósito de assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. A PNEEPEI (Brasil, 2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) orientam a oferta de serviços de apoio especializado e a sua institucionalização por meio do Projeto Político Pedagógico da escola.

3.3 DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCACIONAL

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso, antes de tudo, comer, beber, ter habitação, vestir-se, e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é a produção dos meios que permitem a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas simplesmente para manter os homens vivos (Marx; Engels, 1986).

Essas palavras nos apresentam, de maneira clara, as condições básicas da existência humana, sem as quais não é possível ser sujeito no mundo, nem “fazer história”, nem possivelmente ascender ao gênero humano. Em diferentes períodos da história, dados os avanços do conhecimento e da tecnologia, da reconfiguração de crenças e valores, a definição do que sejam essas condições básicas de existência passaram por algumas mudanças.

Não obstante a todos os avanços na produção da vida material e espiritual, na modernidade, a expropriação de bens materiais e simbólicos essenciais à manutenção da existência humana e a exclusão social se colocam permanentemente como uma trama, que produz desigualdades sociais e põe em risco a própria constituição do gênero humano.

É, nesse contexto, que pretendemos situar a discussão sobre exclusão social e inclusão escolar. A inclusão tem muitas faces, nesse momento, pretendemos abordar uma delas, enfocando alguns sentidos de inclusão que emergem de um quadro de referências que prioriza aspectos sócio-históricos, políticos, filosóficos e éticos. É importante ressaltar que uma compreensão mais ampla dos conceitos de inclusão social e de inclusão escolar e do que eles significam para a vida em sociedade implica não os circunscrever apenas nas políticas direcionadas à Educação e a Educação Especial. A abordagem desses conceitos inclui não limitar o debate ao estudo das políticas afirmativas que objetivam eliminar desigualdades históricas que estão acumuladas e

cujo clamor de grupos excluídos é por compensar perdas irreparáveis gestadas pela intolerância, pelo preconceito e pela discriminação.

A exploração dos povos, o confinamento dos deficientes e dos doentes ou dos idosos; a exclusão de diferentes grupos sociais da escola e de uma educação que lhes permitam o acesso efetivo ao patrimônio científico, tecnológico, cultural e artístico, historicamente acumulado têm história, assim como tem história a luta por direitos desses grupos. Dessa forma, entendemos que não se trata somente de uma questão da educação escolar, mas também da educação escolar como parte de um projeto de sociedade construído pelos próprios homens ao longo do tempo.

Por isso, a importância de tratarmos de alguns conceitos que são essenciais para a delimitação de um quadro de referência que nos permita situar a discussão sobre inclusão escolar no contexto histórico, social e político mais amplo e, a partir disso, ampliar as possibilidades de compreensão das múltiplas faces que a envolvem. Buscaremos, pois, abordar conceitos como de sociedade, exclusão social e modo de produção capitalista para nos aproximarmos da temática da inclusão escolar, fundamentada no reconhecimento da diversidade, que atravessa os discursos das declarações e das orientações internacionais, a legislação e os programas implementados nacionalmente.

3.3.1 A sociedade, o modo de produção capitalista e a escola

Cotidianamente é comum que se fale em sociedade como um conceito acabado. Vale salientar que o conceito de sociedade depende do ponto de vista teórico de quem o estuda e é muito mais complexo do que nos é apresentado em muitos discursos sobre educação. Nossa posição político-pedagógica no espaço escolar depende de como assumimos o que seja sociedade e da consciência de sermos dela participantes.

Marx (1980) afirma que os homens estabelecem relações de produção que correspondem a diferentes fases do desenvolvimento das forças produtivas, mas os modos de produzir o que os homens necessitam para viver não foram os mesmos em todas as épocas históricas, o que originou diferentes tipos de sociedade.

Assumindo pressupostos marxistas, Saviani (2013) afirma que não é possível entender nem a sociedade contemporânea nem a história da educação sem a compreensão do movimento do capital, isto é, sem compreender o processo produtivo e a organização do trabalho. Diante disso, ao nos referirmos à sociedade, tratamos de uma sociedade mercantil, dividida em classes sociais distintas e marcada pela alienação. É uma sociedade na qual as relações econômicas, sociais e espirituais estão sob domínio de grupos hegemônicos, que orientam, de forma implícita,

os rumos das instituições para garantir a disseminação de ideias e valores que lhes permitam a manutenção do poder.

Trata-se de uma sociedade que historicamente cria e rege a divisão social do trabalho e que separa o trabalho do capital, uma sociedade cuja riqueza material subordina a riqueza espiritual e na qual tudo se transforma em mercadoria, inclusive, a própria educação que, para além de ser um bem público, também se transforma em mercadoria (Saviani, 2013).

Dessa concepção de sociedade, decorre também uma concepção de homem e de escola. A abordagem que defendemos, concebe o homem como a encarnação das suas relações sociais, como um ser histórico, pois, como afirma Marx (1980, p. 233), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”. Trata-se da consciência de seres sociais, históricos e concretos.

Concordamos com Saviani (2013) ao afirmar que a escola tem um papel fundamental na emancipação humana, podendo contribuir para o processo de construção de uma sociedade mais igualitária. É necessário que a escola, por meio do seu currículo e das suas práticas, exerça papel relevante na formação dos valores e dos direitos constitutivos de uma identidade do ser genérico. Para isso, precisa ir além do formalismo do discurso, uma vez que tal atitude pressupõe um processo de transformação de valores éticos.

A escola possui uma função primordial, que é a transmissão do saber sistematizado e a participação na vida social, a qual exige o domínio de conhecimentos básicos, cujo acesso demanda o domínio da linguagem escrita. No modo de produção capitalista, o saber elaborado é um meio de produção e, justamente por isso, se distribui de forma desigual entre as classes sociais.

Mais uma vez, Saviani (2013) defende a ampla divulgação do saber sistematizado pela escola como forma de possibilitar o desenvolvimento humano e a apreensão dos instrumentos que possibilitam a elaboração e a sistematização do saber que emerge da prática social. Assim, de acordo com o autor, é necessário “resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (Saviani, 2013, p. 43).

A trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil se configurou de forma dualista. Com a separação do trabalho em classes, é instituída uma dualidade do processo educativo: uma educação voltada para as classes proprietárias, centrada nas atividades intelectuais; e uma educação cujo direcionamento são as classes não proprietárias, centrada no exercício das funções de produção manuais realizadas no próprio trabalho (Saviani, 2007).

Essa forma dual de conceber a realidade também se aplica, pragmaticamente, às políticas sociais, entre as quais, as da Educação. Na relação entre Ensino Médio e Educação Profissional, prevalece uma visão dual e fragmentada, expressa, historicamente, desde a colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, destinação do trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores livres, e o trabalho intelectual para as elites.

A universalização da educação básica ainda não se materializou na prática, prevalece a separação entre a educação geral, destinada à preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (Ciavatta; Ramos, 2011).

A proposta educacional gramsciana de “escola unitária” pressupõe uma educação que contemple todas as dimensões da vida e o trabalho como o princípio educativo, ou seja, é pelo trabalho que os homens se humanizam, portanto, o processo educativo deve estar alicerçado a estes princípios.

Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar mamíferos de luxo (Frigotto, 2001, p. 41).

A concepção de “Escola Unitária” constitui-se numa proposta educacional voltada para a emancipação da classe trabalhadora. Sobre a oferta de Educação Profissional nas escolas Gramsci defende que

não se deve multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. Em outros termos, seria necessário fundar a “escola unitária”, a “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.(Soares, 2000, p. 33).

Conforme Ciavatta e Ramos (2011) sinalizam, os princípios político-pedagógicos adotados nos Ifs podem ser considerados como um modelo de travessia possível para essa escola unitária defendida por Gramsci. Tal concepção defende a ideia de que o sistema educacional público pode ser melhorado e ir além das políticas da época. É com base nessa concepção humanista histórica que os Ifs foram criados e com a qual essa pesquisa se filia, no sentido de defender uma escola pública, republicana, laica, pluralista, democrática e inclusiva.

3.3.2 Pobreza, exclusão social e as teorias da educação

Ciavatta e Ramos (2011) chamam a atenção para a “ausência” do termo “pobres” em estudos produzidos no âmbito dos estudos sociais e, em contrapartida, a frequência do uso de termos como “questão social”, “inclusão/exclusão” e desigualdade social”, o que evidencia, para as autoras, “o foco mais na totalidade do sistema capital e nas contradições que ele gera” (Ciavatta; Ramos, 2011, p.55).

No entanto, conforme ressaltam as autoras, a pobreza é um fenômeno estrutural que atinge cruelmente pessoas individuais. É necessário atentar para a complexidade e a vinculação entre si dos modos pelos quais assumimos o que é sociedade, justiça, democracia, inclusão e exclusão sociais, a fim de que os sentidos de nossas palavras não se produzam distanciados de uma análise do contexto social e histórico que perpassam o fenômeno em questão.

Embora pareça óbvio, é necessário ressaltar que há uma íntima relação entre pobreza e exclusão social. A própria definição de pobreza é marcada pela falta, pela ausência ou pela privação de elementos básicos para uma existência digna numa dada sociedade (IBGE, 2012). Tratando-se desses elementos básicos, essenciais ao bem-estar da pessoa e dos quais ela é privada numa situação de pobreza extrema, o relatório do IBGE (2012) sobre o “Mapa da pobreza e desigualdade no Brasil”, o termo remete à insuficiência de “renda, à nutrição, à saúde, à educação, à moradia, aos bens de consumo e aos direitos de participação na vida social e política da comunidade em que vive”.

Na classificação mundial do Índice de Desenvolvimento Humano - IDH (2011), que mede a qualidade de vida da população de diferentes países, o Brasil ocupou o 84º lugar, indicando uma situação dramática na qualidade de vida e bem-estar social para uma parcela significativa da população brasileira. Dados divulgados pelo Site “Brasil sem miséria” indicam que há cerca de 16,2 milhões de brasileiros vivendo numa situação de extrema pobreza.

Pretendemos situar a pobreza e os processos de exclusão social no universo mais amplo do modo de produção capitalista, bem como problematizar o discurso sobre inclusão escolar nesse universo. Diante dessa realidade, cabe questionarmos de que Inclusão é possível falar em um contexto de tanta pobreza e exclusão social?

Nas máximas do liberalismo, constatamos que o individualismo, com a valorização do mérito individual, aparece na forma de um tipo de seleção natural assentada nos dons e nas habilidades, nas diferenças e nas qualidades individuais persistentes nos discursos dos grupos

hegemônicos até os dias atuais. Isso seria usado como justificativa para a naturalização da miséria, que restringe a discussão ao âmbito da moral e das liberdades individuais.

Buscando, nas obras de Marx, o conceito de exclusão, Oliveira (2004) identifica que o termo já estava posto pelo pensador do século XIX. Embora o termo “exclusão” conste já nas primeiras obras de Marx, o conceito aparece mais elaborado em seus últimos escritos, sobretudo n’O Capital.

A leitura sistemática e aprofundada da teoria de Karl Marx tem a capacidade de desocultar os determinantes da exclusão, demonstrando que a exclusão está incluída na lógica do capital, ou ainda, dizendo de outra maneira, que o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital (Oliveira, 2004, p. 23).

O esforço para entender melhor essa citação se revela fundamental por ir além das aparências que o fenômeno da exclusão toma na sociedade atual e no senso comum. A compreensão de que há uma relação íntima entre os conceitos de exclusão e de inclusão nos processos de produção e de reprodução do capital é um aspecto importante para a discussão empreendida aqui sobre inclusão social e escolar.

O que significa afirmar que “a exclusão está incluída na lógica do capital”? De acordo com as reflexões elaboradas por Oliveira (2004), com sua imersão no universo das obras de Marx ao longo da história, o trabalhador vem sofrendo um processo gradativo de expropriação dos meios de produção, tornando-se cada vez mais excluído das novas formações sociais que vão se formando. Na sequência desse processo, aparece a possibilidade de inclusão desse homem no mercado de trabalho, só que em condições muito desfavoráveis.

Sua inclusão acontece, em aparência, como um homem livre que vende, por vontade própria, sua força de trabalho em troca de salário, em essência. No entanto, esse fenômeno se revela como a condição necessária ao desenvolvimento do capital do qual apenas alguns poucos se beneficiam. Essa lógica foi elaborada por Oliveira (2004) ao tentar compreender o processo da gênese da mercadoria. Por isso afirma, o autor afirma que

a penetração no processo genético da mercadoria, tomada enquanto forma elementar imediatamente aparente das sociedades capitalistas e ponto de partida do processo analítico, revela que o homem, sujeito produtor da mercadoria, é excluído de sua rede lógica, enquanto ser complexo, de múltiplas determinações e reincluído como ser unilateralmente determinado, depois de já haver sido irremediavelmente reduzido à condição de simples quantum econômico (Oliveira, 2004, p. 126).

Vemos, desse modo, por que tal afirmação de que “exclusão e inclusão subordinadas são duas faces da mesma moeda”. Podemos entender, a julgar pelos pressupostos marxistas que

embasam essas reflexões, que a superação da exclusão não se dará pela inclusão dos excluídos no modelo social capitalista, o que já ocorre, precariamente, no caso do acesso aos bens e, intensamente, no caso da inclusão como exploração, mas, pela superação dessa sociedade, por meio de profundas transformações.

Os mesmos autores marxistas que estudam a Educação no Brasil fazem uma relação das contradições que permeiam a sociedade capitalista e a escola brasileira. Nessa relação, a escola tem se constituído em uma instituição que contribui para a exclusão social ao não propiciar a apropriação do saber sistematizado para uma parcela da população.

O relatório sobre as desigualdades na escolarização no Brasil (2011) aponta que o nível de escolarização da maior parte da população brasileira ainda é muito baixo, girando em torno de 7,3 anos. Há desigualdades expressivas nos níveis de instrução de pobres e ricos, entre as áreas urbanas e rurais, assim como entre regiões geográficas. Ainda persistem altos índices de analfabetismo, refletidos tanto naqueles que não tem acesso ao letramento (10% da população brasileira), como naqueles considerados analfabetos funcionais.

O acesso e a permanência de crianças e jovens na escola ainda se constituem desafios, sobretudo, para as crianças na faixa etária de zero a três anos: dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) indicam que, em 2007, o percentual de matrículas de crianças estão entre as famílias que têm rendimentos acima de três salários mínimos, ou seja, quanto mais pobre a família e quanto menor a criança, menores são as possibilidades de acesso à Educação Infantil.

No entanto, os índices denotam a exclusão escolar, sobretudo, dos mais pobres. Os dados não se evidenciam apenas nos percentuais de matrículas, mas nas possibilidades de acesso ao saber sistematizado. Não se pode negar que o perigo de que os sistemas de avaliação externa, centralizados na federação, por indicadores estatísticos, ocultem as dificuldades que a classe popular tem para aprender na escola. Tal ocultamento acaba por atrasar a universalização da melhoria de qualidade de ensino, ao mesmo tempo em que também prejudica os movimentos sociais e políticos para a eliminação da desigualdade social fora da escola e da qual a escola é parte.

Na mesma linha, Saviani (2013) afirma que o problema da marginalidade é uma realidade na Educação e que as Teorias da Educação são classificadas em dois grupos. O primeiro grupo é composto pelas teorias que entendem ser a Educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Já, no segundo grupo, estão as teorias que entendem a Educação como um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

Ora, percebe-se, facilmente, que ambos os grupos explicam a questão da marginalidade a

partir de determinada maneira de entender as relações entre educação e sociedade. Assim, para o primeiro grupo, a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode, como deve ser corrigida.

A educação emerge como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui-se, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto essa ainda existir, devem se intensificar os esforços educativos.

Quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível, pelo menos, suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que diz respeito às relações entre educação e sociedade, concebe-se a Educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua degradação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.

Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente a própria estrutura da sociedade. Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados.

Nesse contexto, a Educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar.

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, Saviani (2013) denomina as teorias do primeiro grupo como “Teorias Não Críticas”, já que encarnam a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são denominadas “Teorias Críticas”, uma vez que se empenham em compreender a Educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura

socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo.

3.3.3 A Teoria Educacional Freiriana

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assume como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (Freire, 1996, p. 120).

Inspiração para experiências educacionais no Brasil e em diversos lugares do mundo, Paulo Freire tem como ponto de partida o entendimento do homem como um ser inconcluso, mas consciente dessa não conclusão; um ser com vocação de ser sujeito da sua existência, a qual será construída historicamente em comunhão com os outros homens, definindo-o como ser dialogal e crítico, porém esbarrando em uma realidade social contraditória: as forças dominantes interessadas em mantê-lo em situação de alienação e dominação (Saviani, 2013).

Freire (1996), então, situa, no interior deste processo, uma Educação a serviço da conscientização e da libertação que se contrapõe a concepção “bancária” de Educação em que o educador se mantém em posições fixas, invariáveis, como o sujeito que sabe e os educandos serão sempre os que não sabem, que receberão conteúdos pré-definidos e sob os quais se acomodarão (Freire, 1996).

Suas formulações e projetos pedagógicos tiveram como foco as classes populares brasileiras dominadas secularmente pelas classes privilegiadas e a Educação do homem, através da ação política e incentivadora, possibilitando-o a ser agente de transformação da sua realidade social.

Para Saviani (2013), Freire interpretava a sociedade brasileira dos anos de 1960 como em processo de trânsito de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. No interior desse processo, ele situa o dilema da educação: estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação. Para Freire, a educação surgia como instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática.

Assim, a teoria educacional freiriana representa uma tendência de ensino brasileiro preocupada com a valorização da cultura popular e sua democratização e que forneceu, após a II Guerra Mundial, diretrizes para a ação docente em nosso país. Nela, os homens são seres concretos inseridos em um contexto social e político em que a educação só será validada se levar em consideração o contexto em que o homem vive de forma a fazê-lo refletir sobre sua realidade e situação concreta até que se torne consciente para intervir nessa realidade.

Dessa forma, é extremamente necessário conscientizar educadores e educandos que à medida que os saberes são trocados, um novo saber é contruído, pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (Freire, 1994, p. 39). A ação conscientizadora nessa abordagem é extremamente relevante, pois, a partir da conscientização que os sujeitos fazem e refazem de si mesmos, eles assumem o compromisso histórico nesse processo, dentro das possibilidades concretas do mundo.

A reflexão do homem sobre a sua realidade torna-o gradualmente consciente da melhor forma de intervenção em sua realidade, pois, para mudá-la, faz-se necessário que o homem, um ser da práxis, seja entendido como sujeito e não objeto. A práxis, como compreendida pela teoria freiriana, é a “ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo” (Mizukami, 1986, p. 87). Toda ação educativa tendo o homem como sujeito de sua própria educação deverá levar à promoção de si mesmo e não ao seu ajuste à sociedade de forma que assumirá cada vez mais esse papel, libertando-se.

3.3.4 Psicologia histórico-cultural e Educação Especial – em defesa do desenvolvimento da pessoa com deficiência

Vygotski (1997), já na década de 1920, criticava uma pedagogia especial arcaica e caduca, que era “fraca” para os “fracos”. A nova Educação Especial ou defectologia, defendida por ele, deveria oferecer uma escola especial forte para quem se apresentava como “fraco”. Ela deveria gerar potencialidades. Assim como a Educação comum, deveria provocar revoluções nos alunos que nela estudavam.

Ele defendia a necessidade de os professores - e demais profissionais - investirem mais em explicar os aspectos íntegros ou positivos do aluno (aspectos físicos, emocionais, sociais) e por eles encaminhá-los às compreensões e superações, numa explícita aplicação do marxismo

histórico-dialético. Contudo, não é isso que temos observado, quase um século depois (Barroco, 2007).

Nos dias atuais, tal como na época de Vygotski (quando era preciso formar um novo homem, com um novo modo de pensar sobre si mesmo, sobre a educação, sobre a sociedade e sobre a vida), a atenção tem sido direcionada para aquilo que se apresenta como faltoso aos alunos com deficiências, porém, de uma análise apenas aparente. Por esse modo, também fica compreensível, mas nem por isso justificável, que profissionais que atuam junto a eles dediquem mais aos procedimentos metodológicos que à formação, neles, do aspecto humano.

Aliás, fica até difícil pensar em como uma pessoa que não enxerga nem ouve, que seja surdo-cego, por exemplo, possa ter funções psicológicas superiores desenvolvidas a um nível tal que lhe permita formar-se em Psicologia ou em Filosofia, e nesses áreas atuar profissionalmente.

Algo dessa natureza ocorreu na então União Soviética, com uma experiência piloto desenvolvida entre uma escola especial para surdo-cegos e a Universidade de Moscou, nos anos 1970 (Barroco, 2007). Esse alcance, o de formar aquilo que é especificamente humano em pessoas cujos órgãos para a linguagem receptiva e expressiva (visão e audição) não se encontram íntegros, foi uma obra coletiva: estava posta uma formação filosófica dos professores da Educação Especial, havia uma vontade política e um reconhecimento social para investir-se em tão cara e rara educação.

O que estava em questão não era o mero desenvolvimento de estratégias de ensino de linguagens, nem somente o conteúdo curricular, mas a concepção de que a Educação tem papel revolucionário na vida das pessoas, com e sem deficiência. Também estava em aplicação a tese de que os órgãos sensoriais, em sua constituição biológica, têm de ser o ponto de partida para a formação dos órgãos sociais; ou seja, o biológico deve ser superado pelo cultural.

Ou ainda, estava em pauta a defesa de que, quando falta o talento biológico, deve ser formado o talento cultural. Dito isso de outro modo, pessoas com deficiência, mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, podem e devem frequentar a escola, e o que essa lhes ensina deve projetá-las a outro patamar, deve transformá-las, deve contribuir para que passem de crisálidas a borboletas (Vygotsky; Luria, 1996). Essa seria a escola que poderíamos chamar de inclusiva.

Repetir uma experiência dessa natureza, em que alunos se apropriam dos conteúdos cotidianos próprios à realização da generacidade humana em suas vidas e também de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos que lhes permitam a constituição da singularidade sobre um patamar mais elevado que o da mera reprodução da existência, só se faz possível se professores,

alunos, conteúdos e metodologias se afinam a um dado propósito e se, antes disso, a concepção de homem e de sociedade, de educação e de escolarização encaminhar-se, para isso, num posicionamento na contramão do instituído (Barroco, 2007).

Nesse sentido, vale lembrar que a teoria vygostskiana - elaborada num momento de implantação do socialismo -, de chamaneto de todos à produção, à edificação da sociedade soviética, não pode ser transportada para os dias atuais como reedição. Contudo, ele pode oferecer elementos de análise para identificar-se o que pode ser defendido e realizado numa sociedade capitalista em crise, que tem como problemática não mais a produção da riqueza, mas a circulação dela pelas diferentes classes sociais, mantendo-as por esse meio.

Tal teorização inspira outra proposta de Educação Especial e ganha materialidade com as defesas marxistas para a Educação Escolar contempladas na pedagogia histórico-crítica. O entendimento do homem a ser assumido pela Educação, constituído de modo histórico-crítico e comprometido ética e politicamente com uma dada concepção de sociedade, faz-se presente em ambas as proposições (Vygotsky, 2004; Saviani, 2005).

È possível dizer que a luta de Vygotski não seria pelo desenvolvimento de um dado indivíduo ou de uma dada minoria (deficiente), mas de todos. Se a revolução do proletariado não deveria cocorrer em um só país, para um só povo, para um só segmento da população, o desenvolvimento dos procesos psicológicos superiores também deveria ser oportunizado a todos.

A luta de Vygotski, se assim se pode dizer, era a luta pelo homem livre. Essa nova natureza humana deve superar a deficiência, não devendo essa ser impedimento para que se caminhe para humanização rumo à liberdade. A educação deveria primar pelo enfoque qualitativo do desenvolvimento, pelo emprego das partes íntegras para compensar as partes comprometidas pela deficiência, deveria primar pelos princípios da Educação Social.

A compreensão desse processo remete a uma reflexão a respeito de como, numa sociedade capitalista em crise, em sua fase hegemônica, podem ser garantidos o bom ensino e as mediações adequadas às pessoas com deficiência, considerando-se a constituição social de seus psiquismos.

Ao verificar que a Educação Escolar não vem garantindo essas condições necessárias, nem mesmo às pessoas sem deficiência que pertencem às classes populares, identifica-se a necessidade imperiosa de se avaliar quanto isso não se complica ao se pensar naqueles que têm deficiência. Embora não bastem, a identificação e o trabalho, com as suas contradições, revelam-se um primeiro passo a ser dado, e, para isso, a ciência da história deve frequentar os ambientes que se propõem a ser inclusivos (Barroco, 2007).

3.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – O NAPNE EM DEBATE

A Educação Especial na Rede Profissional passou a ser pautada no início dos anos 2000, apesar de serem conhecidas ações isoladas ocorridas antes disso em algumas Instituições. A Educação Especial na Rede Federal tem como marco o Programa TECNEP, que, para o Ministério da Educação, consiste em

uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (Brasil, 2008).

A ação TECNEP foi iniciada, em meados dos anos 2000, no governo de Fernando Henrique Cardoso e surgiu para sistematizar as ações da Rede Federal. Na época, havia um trabalho conjunto entre a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (atual SETEC) e Secretaria de Educação Especial (atualmente extinta). Após as modificações no MEC, em decorrência do Decreto N^o 7.480, de 16 de maio de 2011, as ações da TECNEP passaram a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O Brasil seguiu a tendência internacional de proposições para ingresso de pessoas com deficiência no mundo do trabalho. A proposição da TECNEP se deu em um contexto no qual as iniciativas que envolviam a Educação Especial e a Educação Profissional eram ainda muito iniciais.

As políticas de assistência e proteção social, assim como as políticas de Educação Especial, fizeram parte da agenda da globalização neoliberal no Brasil, desde os anos 1990, a partir das reformas educacionais vinculadas aos pressupostos do denominado “Consenso de Washington”, em referência às medidas de ajuste estrutural do mercado, recomendadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird). A esse respeito, Bezerra e Araújo (2014, p. 108) avaliam que

na qualidade de ideário sedutor, a inclusão escolar apresenta-se envolta no humanismo tardio, difundido, com especial interesse, pelas agências multilaterais, sobretudo o anco

Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Sendo assim, o discurso “desinteressado” que respeita as diferenças individuais e exalta os direitos humanos, segundo proposições disseminadas por tais organismos, acaba por favorecer a adesão imediata e acrítica das pessoas aos “valores” inclusivistas. Nessas condições, o ideário inclusivista encontra repercussão conceitual na agenda pós-moderna, produzindo cantos de sereia, tal como aqueles que deixaram o grego Odisseu, esposo de Penélope, encantado, sem controle sobre si mesmo, na volta para casa. Se a aparência da “melodia” é progressista, o conteúdo da “letra” relaciona-se, todavia, à mistificação ideológica, que vem atrelada aos interesses dominantes. Sob o lema do aprender a viver juntos (Delors, 1998), os conceitos de diversidade e convivência solidária com as diferenças tornam-se a principal tematização político-pedagógica de nossa época, quando a desigualdade material é ressignificada como atributo cultural, identitário, subjetivo. As diferenças são enaltecidas e integradas aos projetos de governo, tornando mais fácil o controle estatal sobre os “diferentes” e sobre os “grupos minoritários” (Bezerra; Araújo, 2014, p. 108).

Segundo Faria e Nascimento (2013), realizou-se, inicialmente, uma pesquisa na Rede Federal, com o intuito de conhecer ações já realizadas pelas instituições com vistas ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas. Na sequência, foram feitas reuniões de trabalho envolvendo as instituições da Rede Federal, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de instituições mencionadas pelos autores apenas como entidades representativas e também aquelas que já atuavam nesse atendimento há mais tempo, resultando em uma parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e com o Instituto Benjamin Constant (IBC). Após pesquisas e reuniões, a gestão central do TECNEP classificou as ações em três momentos:

- a) Momento 1 (2000 a 2003): Mobilização e sensibilização. Realizou-se uma oficina com a participação dos Cefets MG, RN e PA; Escolas Técnicas: Santa Catarina, Mato Grosso e Amazonas; Escolas Agrotécnicas: Bento Gonçalves-RS, Cáceres-MT e Satuba-AL; Instituto Benjamim Constant/RJ, Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ e Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior. O intuito era tornar esses Cefets e escolas agrotécnicas polos regionais de referência para o atendimento da rede federal. Não foram citados os critérios para a escolha dessas instituições pelo autor. Houve referência à necessidade de abertura das instituições da rede federal às parcerias com instituições filantrópico-assistenciais e organizações não governamentais. Ainda no segundo semestre de 2000, realizaram-se quatro eventos regionais, nos seguintes lugares: Sul – Sede: Escola Técnica Federal de Santa Catarina; Centro Oeste – Sede: Escola Agrotécnica Federal de Cáceres/MT; Sudeste – Sede: CefetMG; e Nordeste – Sede: Cefet-RN. As ações começaram a ser concretizadas nesses encontros regionais.
- b) Momento 2 (2003 a 2006): constituiu-se um grupo gestor central, com representantes das extintas Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) e Seesp. Além disso, foram definidos cinco polos com gestores regionais nas seguintes instituições: Região Norte: Cefet/PA; Região Nordeste: Cefet/RN; Região CentroOeste: Cefet/MT; Região Sudeste: Cefet/MG e Região Sul: Cefet/SC. A partir daí, começa-se a ideia de que os campi constituíssem Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) e criassem procedimentos para implantação da Ação Tecnep.
- c) Momento 3 (2007 a 2009): formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva. Ofertou-se o curso de Especialização “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, uma parceria entre a Setec, o então Cefet Mato Grosso, o Ines e o IBC e também cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de: Libras, braille, Políticas Públicas de Inclusão e Tecnologia Assistiva. (Brasil, 2008, p. 63).

Não é possível precisar a origem da ideia de constituição dos NAPNES. O registro mais antigo é um manual do Programa TECNEP, do ano de 2001, contendo orientações para a organização dos núcleos. O manual não caracteriza esses núcleos, que segundo a descrição de Rosa (2011) é

o setor que articula as ações do TECNEP no âmbito local interno e externo da instituição. Objetiva implementar ações de inclusão de pessoas com deficiência (visuais, auditivas, físicas, mentais e outras), incentivando a pesquisa aplicada em Tecnologia Assistiva e discutindo sobre aspectos técnicos, didático-pedagógicos, adequações, quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como as especificidades e peculiaridades de cada deficiência (Rosa, 2011, p. 18).

No entanto, é possível observar, na legislação referente ao Atendimento Educacional Especializado, a menção à estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, primeiramente, em 2008, pelo Decreto Nº 6.571/2008 e depois pelo Decreto Nº 7.611/2011, que o substituiu. O impacto dessa legislação é perceptível nas ações das universidades e institutos a partir de então.

Nas Universidades Federais, os núcleos são denominados como núcleo de acessibilidade e são fomentados pelo programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir). O Decreto Nº 6.571/2008 tem como principal objetivo “fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica” (Brasil, 2008). Entre 2005 e 2011, o Programa Incluir se deu por meio de editais concorrenciais, e, após o Decreto Nº 7.611/2011, a ação foi ampliada atendendo todas as IFES, distribuindo recursos de acordo com o número de discentes matriculados.

Nos IFS, os núcleos são intitulados conforme o proposto pelo TECNEP: NAPNES, sendo que há uma divergência na apropriação da sigla. Apesar de Ifs e Universidades Federais serem instituições federais de Educação Superior, os Ifs apresentam como diferença o fato de acumular a função de ofertar Educação Básica.

Faria e Nascimento (2013), que também compunham a gestão central do TECNEP durante a implantação, relatam não ter sido possível a continuidade dos trabalhos, devido à extinção da Coordenação de Ações Inclusivas, em junho de 2011, na SETEC. O momento seguinte seria “a instrumentalização dos NAPNES (com recursos multifuncionais e formação dos profissionais) para um melhor atendimento”.

No livro “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um Caminho em Construção” (Florindo; Nascimento; SILVA, 2013), é possível constatar que existiam comissões de

especialistas por segmento de público da Educação Especial (transtornos globais do desenvolvimento e deficiências múltiplas, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, entre outras) responsáveis pela elaboração de um documento-base que fosse orientador das práticas institucionais para cada grupo específico, denominadas de Comissão Técnica de Acompanhamento.

Nos capítulos escritos pelas Comissões, foram tratadas as histórias da deficiência em questão, as classificações e definições de inclusão e, em alguns casos, relatos de experiência institucional. Ao final do livro está anexado um *Guia de orientação para identificação e construção dos apoios necessários aos educandos com necessidades específicas da rede federal de EPT*, que é um roteiro de entrevista com dados pessoais, sociais e de escolarização do discente a ser atendido pelos NAPNES, do qual destacamos dois excertos:

Em junho de 2011, com o fim da Coordenação de EPT Inclusiva, na SETEC, houve um ‘vácuo’ no desenvolvimento das atividades da Ação TEC NEP, o que propiciou uma quebra na implementação de ações voltadas para a inclusão por parte daquela Secretaria que, com atividades isoladas, tentou apresentar uma aparente continuidade dos trabalhos, porém, totalmente descontextualizada da proposta original daquela Ação e com pessoas despreparadas quanto a gestão de todo processo. (Brasil, 2008, p.31).

Além de emitir o juízo de valor e esboçar as ações futuras, o seguinte trecho também apresenta como os gestores pensavam os trabalhos para a Ação TECNEP:

Implantar o SELO INCLUSIVO (ouro, prata e bronze), que “ranquearia” as instituições da Rede Federal de EPT quanto ao processo de inclusão, nos quesitos: quebra de barreiras, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva e adequação do material pedagógico. Isso deveria ser considerado quando da liberação dos recursos financeiros e materiais. (Brasil, 2008, p.47).

Para além de propor o ranqueamento de instituições públicas que permitiram distribuir recursos financeiros de modo desigual, questões estruturais são tratadas como facilmente resolvíveis: “A Ação TECNEP se propôs a quebrar o “paradigma da exclusão” e “humanizar as instituições”. Mazzota (2011) ao desenvolver uma análise para a construção de uma política nacional de Educação Especial, considera que

medidas parciais, fragmentárias isoladas tendem a agravar ainda mais a situação existente e contribuir para um distanciamento cada vez maior das condições gerais da coletividade, imprimindo feições peculiares a situações que, mais que especiais, são comuns; e mais do que individuais, são sociais. Caracterizar a educação especial (política, administrativa e pedagogicamente) na educação e explicitar seu papel na educação escolar e na escola pública, clarificando sua presença nas políticas sociais, significará revelar a posição assumida pelo Estado na sociedade democrática brasileira. (Mazzota, 2011, p. 100)

A Rede Federal de EPT nasceu com um viés inclusivo, porque, quando criadas as Escolas de Aprendizizes Artífices, tinham o objetivo de “abrigar” as pessoas socialmente excluídas, só que essa inclusão era com um viés assistencialista, segundo o qual qualquer serviço que “acolha” seria suficiente para promover a “inclusão”. Após trazer o contexto geral da Política da Educação Especial na EPT, posteriormente, pretendemos traçar, junto aos dados empíricos, o atual cenário das ações de atendimento ao público da Educação Especial na EPT.

4. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo aborda os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa. A princípio, tratamos da caracterização da pesquisa e o formato seguido pela investigação, definindo a abordagem utilizada. A seguir, faremos uma apresentação dos objetivos e o contexto do campo da pesquisa, detalhando a técnica de coleta de dados e procedimentos da pesquisa, explicando como ocorreu a análise das informações levantadas.

4.1 TIPO DE PESQUISA

4.1.2 Quanto à abordagem e à natureza da pesquisa

A perspectiva adotada para a realização da presente pesquisa é a abordagem qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2002) compreende que: “ela se preocupa com determinado nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2002). Ainda, conforme Minayo (2002), a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador maior proximidade com o objeto estudado, pois

ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Ou seja, trabalha com os significados os quais fazem parte da realidade social e geralmente não podem ser analisados de maneira quantitativa. Isso não significa que a dimensão quantitativa não seja necessária, pois “a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenômenos que temos pela frente (Minayo, 2002, p. 21).

Em efeitos práticos, Minayo (2002) divide o processo de trabalho científico para pesquisas qualitativas em três etapas: a 1ª fase é denominada de exploratória – é um tempo dedicado à realização do projeto de pesquisa e determinação de todos os procedimentos necessários, no sentido de preparar a entrada em campo, que merece tempo, dedicação, empenho e investimento; já a 2ª fase é quando começa o trabalho de campo – trata-se de levar para a prática as informações encontradas na fase exploratória, combinando diversos instrumentos de observação que podem ser utilizados: questionários, entrevistas, observação direta ou outras formas de comunicação com os (as) pesquisados (as), levantamento de documentos, dentre outras formas de coleta de dados.

Por fim, a 3ª fase é a análise e o tratamento do material empírico e documental – conjunto de procedimentos utilizados para analisar, compreender, valorizar, interpretar os dados empíricos, fazendo uma correlação entre toda a teoria que fundamentou o trabalho e suas leituras teóricas e interpretativas apresentadas pelo trabalho de campo.

Quanto à natureza, a pesquisa se classifica como aplicada, em razão de gerar dados e informações contextualizadas e aplicadas a uma realidade, além do interesse da utilização prática dos conhecimentos advindos para o desvelamento de um problema.

4.1.3 Quanto aos objetivos da pesquisa

No que concerne aos objetivos de pesquisa, ela se caracteriza como exploratória e descritiva, pois a perspectiva exploratória é caracterizada pela aproximação e familiaridade junto ao objeto. Desse modo, pretende-se conhecer as principais categorias teóricas envolvidas na temática, mediante levantamento bibliográfico, materializado no capítulo do referencial teórico deste trabalho.

Nesse sentido, a pesquisa exploratória, na perspectiva de Severino (2017), deixa o campo de análise da pesquisa melhor direcionado, visto que é importante levantar as informações sobre o objeto para que assim possa ser feita uma delimitação de um campo de estudo e mapear as condições pelas quais o objeto de análise se encontra.

Nesse caminho, a perspectiva descritiva de pesquisa, percebida pela descrição de fatos e fenômenos da realidade, aproxima-se dos objetivos dessa pesquisa, uma vez que se pretende captar e analisar perfis e percepções dos sujeitos, interpretando-as à luz das categorias teóricas apresentadas, mediante utilização de entrevistas como técnica de coleta de dados (Minayo, 2007).

Reafirma-se o entendimento descritivo já que as intenções de pesquisa não foram focadas na identificação de motivos, ao contrário, a problemática e objetivos de pesquisa caminharam para identificação e compreensão do significado das percepções captadas e não dos fatores que ensejaram tal resposta.

Portanto, para atender aos objetivos da pesquisa, o tratamento e a análise dos dados coletados foram feitos com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que consiste em: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 42).

Sobre essa perspectiva de análise de conteúdo, Minayo (2002) explica que os pesquisadores buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para, mediante a inferência, atingir uma interpretação mais profunda.

4.1.4 Campo e Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), tendo como campo específico da pesquisa, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) de quatro *Campi* do IFPE. Os *Campi* selecionados para a pesquisa contemplam tanto a Região Metropolitana como o interior do Estado, de forma a garantir a diversidade, que é uma característica marcante na identidade institucional do IFPE.

A opção por fazer esse recorte em relação ao universo pesquisado é uma característica da técnica de análise por tipo de amostragem. Desse modo, os participantes da pesquisa foram definidos a partir da sua atuação no referido núcleo e sua relação com o objeto pesquisado. Além disso, foram selecionados os seguintes sujeitos de pesquisa: coordenadores dos NAPNEs de quatro *Campi* do IFPE e a Coordenação de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão que é a instância sistêmica responsável pelo desenvolvimento das políticas relativas à inclusão.

4.2 COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas através de Google Meet, previamente agendadas, junto aos coordenadores do NAPNE e da COPI. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e transcritas, para que fosse possível analisar o conteúdo. Foram coletadas informações também através de documentos institucionais do IFPE.

Segundo Gil (2002), a classificação da pesquisa também se dá com base nos procedimentos técnicos que serão utilizados para analisar os fatos do ponto de vista empírico, confrontando a visão teórica com os dados da realidade. Quanto aos procedimentos técnicos, utilizaremos a Análise Documental e a Pesquisa de Campo, com a Coleta de Dados, a partir da aplicação de entrevistas, sistematização dos dados coletados e a organização desses em categorias analíticas.

4.2.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a primeira etapa foi a da Pesquisa Bibliográfica e a da Análise Documental, para identificar se os conceitos de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva estavam contemplados nos documentos institucionais que embasam a atuação dos NAPNEs no IFPE; na segunda etapa foi utilizada a Entrevista Semiestruturada com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre as percepções dos coordenadores acerca do papel do NAPNE na inclusão de estudantes com deficiência e como essas percepções orientam as suas práticas.

Para atender ao 1º objetivo específico – *Identificar se as ações realizadas pelo NAPNE estão previstas nos documentos institucionais do IFPE* –, utilizamos a Análise Documental de natureza exploratória, mapeando os documentos vigentes que fundamentam a atuação do NAPNE no IFPE.

Para responder ao 2º objetivo específico – *Interpretar no conteúdo do discurso dos profissionais às suas percepções sobre o papel do NAPNE para a inclusão educacional de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas* –, foi realizada a Pesquisa de Campo, com aplicação de Entrevista Semiestruturada.

Para responder ao 3º objetivo específico – *Compreender como se dá a atuação da instância sistêmica na definição de diretrizes e no acompanhamento do trabalho desenvolvido por esses núcleos* –, foi realizada uma Entrevista Semiestruturada (Apêndice B), com a área responsável pela temática na Reitoria do IFPE, que aceitou contribuir trazendo o olhar da gestão sistêmica.

A pesquisa de campo se deu por meio de entrevistas com os coordenadores do NAPNE dos 4 (quatro) *Campi* selecionados e com a Coordenação de Políticas Inclusivas da Reitoria – as entrevistas ocorreram em formato remoto, com o auxílio da ferramenta Google Meet e foram conduzidas por um Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Apêndice C), com o intuito de facilitar o entendimento da pesquisa e contribuir com a obtenção mais fiel do objeto investigado. Na ocasião, também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para anuência do participante (Apêndice D). No quadro abaixo estão descritos detalhadamente as etapas metodológicas:

Quadro 2– Objetivos e Procedimentos da Pesquisa

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA		
Analisar o papel dos NAPNEs do IFPE para a inclusão educacional de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, visando a produção de subsídios para a implementação e/ou aprimoramento de políticas institucionais de inclusão no contexto da EPT, em particular no IFPE.		
Objetivos específicos	Etapas da pesquisa	Técnica de levantamento de dados
Identificar se as ações realizadas pelo NAPNE estão previstas nos documentos institucionais do IFPE	Leitura dos documentos; Levantamento bibliográfico; Levantamento documental.	Análise documental
Interpretar no conteúdo do discurso dos profissionais às suas percepções sobre o papel do NAPNE para a inclusão educacional de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas	Análise dos dados da pesquisa	Entrevista semiestruturada Participantes: coordenadores do NAPNE
Compreender como se dá a atuação da instância sistêmica na definição de diretrizes e no acompanhamento do trabalho desenvolvimento por esses núcleos.	Análise dos dados da pesquisa	Entrevista semiestruturada Participantes: Coordenação de Políticas Inclusivas
Desenvolver como Produto Educacional, um Guia teórico com subsídios para orientar os coordenadores no processo de estruturação do NAPNE.	Produção de produto educacional.	Realizar tratamento dos dados, descrevendo os achados da pesquisa e reunindo as informações, para melhor definir o formato do produto educacional.

Fonte: A autora (2024)

Compreende-se que a Entrevista é um instrumento importante de coleta de dados, pois possibilita a interação social e a aproximação entre as partes envolvidas – entrevistadora e entrevistadas -, como enfatiza Selltiz (1975, p. 273):

Essa técnica de coleta de dados nos permite obter informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ, 1975, p. 273).

Portanto, esse instrumento de coleta de dados permitiu uma maior aproximação com o objeto de estudo, uma vez que possibilitou interação entre os participantes e a realidade social investigada. Os objetivos das discussões foram aprofundar as questões com maior detalhamento, considerando 5 (cinco) grandes eixos: *Formação e Capacitação profissional; Políticas e Documentos institucionais; Estrutura e Recursos disponíveis; Percepções e ações dos coordenadores; e Barreiras e desafios à inclusão e Atuação da instância sistêmica*. Além disso, as discussões visaram à composição de subsídios para a elaboração do Produto Educacional.

4.3 ANÁLISE DE DADOS

Os dados qualitativos foram extraídos das falas dos entrevistados. A partir disso, realizou-se o tratamento das unidades de texto, de acordo com as etapas que compõem a análise de conteúdo, e mediante inferências e interpretações dos apontamentos individuais dos sujeitos em consonância com o aporte teórico da pesquisa e os achados obtidos (Bardin, 2011). Nesse sentido, o propósito deixa de ser o da contabilização dos dados como resultado, mas sim o da interpretação contextualizada das respostas dos sujeitos, em um processo de reflexão, realizando inferências a partir das principais perspectivas conceituais abordadas no referencial teórico deste estudo.

A utilização deste método implica reconhecer o próprio atributo da análise qualitativa, pois, segundo a mesma autora, este realce traz respostas a perguntas que não podem ser quantificáveis, ou seja, trata-se de um espaço mais profundo do fenômeno pesquisado. Para análise dos dados, foi utilizada a proposta de Bardin (2011), que consiste numa análise temática, compreendendo as etapas de pré-análise a partir da exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Com a utilização da análise de conteúdo, foi possível condensar as ideias para construir categorias. Com isso, fez-se necessário interpretar os dados para promover iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens que surgiram, com o objetivo de realizar deduções lógicas, identificação de significados por trás de cada discurso e justificativas a respeito da origem das mensagens (Minayo, 2002).

A pré-análise ocorreu para organizar o material, promovendo a sistematização das ideias iniciais. Foram desenvolvidos os seguintes processos: a) Leitura flutuante: apropriação dos documentos/conhecimento do texto/transcrição dos dados; b) Escolha dos documentos: Análise dos documentos; c) Formulação de afirmações provisórias para fins de identificação; d) Elaboração dos indicadores, a partir dos recortes de textos nos documentos analisados, cujos temas que mais se repetiram constituíram-se como índices (Bardin, 2011).

É importante ressaltar que os conteúdos selecionados se utilizaram de critérios da **exaustividade**, para esgotar a totalidade do conteúdo falado; da **representatividade**, para que os conteúdos representassem o universo pesquisado; da **homogeneidade**, buscando referir-se aos mesmos temas; e da **pertinência**, por estarem condizentes com a presente pesquisa (Bardin, 2011).

Em seguida, adotou-se a segunda etapa de exploração do material para codificar, separar, classificar e construir as categorias de análise, na forma de unidades textuais. Essas unidades de

texto, após agrupadas e capazes de formar as categorias de análise para compreensão dos dados, foram sequenciadas para efetivar a última etapa da análise de conteúdo, que é o tratamento dos resultados, interpretação e inferência (Minayo, 2007).

4.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, os quais se inserem no campo educacional, pretendemos, desde o tratamento dos documentos até o contato com os profissionais, considerar os princípios éticos através dos subsídios produzidos pelos pesquisadores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, que sistematizaram as discussões produzidas nos últimos anos sobre Ética na Pesquisa em Educação. Ressalta-se que a etapa da Pesquisa de Campo só foi iniciada após a anuência do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP).

Foi solicitada à Reitoria do IFPE, por meio de Carta de Anuência, autorização para realização da pesquisa com os integrantes do NAPNE dos *Campi* do IFPE, além de ser requerida autorização para realização de entrevista com a Coordenação de Políticas Inclusivas da Reitoria. A solicitação foi formalizada por meio de processo eletrônico no sistema SEI do IFPE. De acordo com a Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016, a qual dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, em seu Art. 2º, Inciso XIII, o termo participante de pesquisa é definido como “indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e também, quando couber, de assentimento, nas formas descritas nesta resolução” (Brasil, 2016).

Com fundamento na Resolução CNS Nº 510/2016, que define as normas que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos, foi construído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D), com o propósito de garantir os direitos inerentes dos participantes da pesquisa, apresentando com clareza os objetivos e todas as informações referentes à pesquisa, assim como o grau de riscos à saúde física, psíquica ou moral dos sujeitos (Brasil, 2012). Destaca-se que não houve participantes menores de 18 anos na pesquisa.

A pesquisa ocorreu de forma voluntária, com a livre participação dos sujeitos e sem nenhuma obrigatoriedade de vínculo, além dos esclarecimentos antecipados acerca dos objetivos elencados no presente estudo, sem nenhum prejuízo ao participante em caso de desistência.

Todos os participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi apresentado e disponibilizado em arquivo eletrônico por e-mail.

Além disso, foi solicitado que o TCLE fosse assinado eletronicamente e devolvido por e-mail à pesquisadora, como forma de consentir sua participação na pesquisa, sendo salientada a importância de o participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico (Brasil, 2021).

Com o intuito de atender às exigências da Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016, o Projeto de Pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, que é um sistema eletrônico criado pelo Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde do Governo Federal, para sistematizar os projetos de pesquisa que envolvam seres humanos a serem distribuídos aos Comitês de Ética em todo o país.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, foram organizadas as análises dos dados colhidos através das entrevistas com os coordenadores do NAPNE dos *Campi* e com a instância sistêmica, além da análise dos documentos institucionais relacionados à temática, com vistas a identificar os aspectos relativos à atuação do NAPNE que podem nortear ações de gestão e a implantação de políticas internas que contribuam para a materialização da Educação Inclusiva na instituição.

No início da etapa de diagnóstico, foi realizada uma busca no portal da instituição por documentos institucionais que orientem ou norteiem as ações realizadas pelos NAPNEs. Em seguida, foi feita a análise de cada documento com o intuito de atender ao 1º objetivo específico desta pesquisa que é: *Identificar se as ações realizadas pelo NAPNE estão previstas nos documentos institucionais do IFPE*. A seguir, no Quadro 3, estão elencados por ordem de publicação os documentos encontrados.

Quadro 3 – Documentos institucionais que versam sobre as atribuições do NAPNE no âmbito do IFPE

Ano de Publicação	Título	Dispositivo
2012	Projeto Político Pedagógico Institucional	Documento que estabelece políticas acadêmicas, norteadas as ações educacionais.
2016	RESOLUÇÃO Nº 15/2016 Aprova as alterações na Organização Acadêmica do IFPE.	Organização Acadêmica Institucional
2016	RESOLUÇÃO Nº 10/2016 Aprova as alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência do IFPE.	Regulamento do NAPNE
2022	RESOLUÇÃO CONSUP/IFPE Nº 137, DE 29 DE JULHO DE 2022	Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026 do IFPE.
2022	RESOLUÇÃO CONSUP/IFPE Nº 133, DE 30 DE JUNHO DE 2022	Aprova a reformulação da Política de Assistência Estudantil do IFPE.
2023	Mínuta do documento divulgado para consulta pública	Política de Educação em Direitos Humanos do IFPE

Fonte: A autora (2024)

Na sequência, foi apresentada a análise das entrevistas com os coordenadores dos NAPNE nos *Campi* em conjunto à análise dos dados da entrevista com a coordenação da Reitoria. A opção pela análise em conjunto das entrevistas se justifica, pois os dados vindos de diferentes fontes de informações, bem como as suas visões sobre o mesmo assunto, aumentam a precisão dos resultados obtidos.

Com isso, foi possível atender ao 2º e ao 3º objetivos específicos desta pesquisa que são: *Interpretar no conteúdo do discurso dos profissionais às suas percepções sobre o papel do NAPNE para a inclusão educacional de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas* e *Compreender como se dá a atuação da instância sistêmica na definição de diretrizes e no acompanhamento do trabalho desenvolvido por esses núcleos.*

Por meio dos instrumentos de coleta de dados, foi possível perceber como tem ocorrido a atuação do NAPNE nos Campi e como tem se dado o acompanhamento desse trabalho pela Reitoria. Além disso, observou-se o quanto da atuação das duas instâncias envolvidas correspondem ao previsto nos documentos institucionais.

Ao avaliar a percepção das partes envolvidas sobre o papel do NAPNE na inclusão educacional de discente com deficiência ou NEE, foi possível revelar aspectos importantes da Proposta Pedagógica Institucional, compreendendo se a instituição está sendo orientada a partir de uma concepção educacional inclusiva que compreende o espaço pedagógico como diverso, assumindo uma postura de acolher as diferenças como possibilidade de crescimento e aprendizagem para todos, em consonância com a legislação educacional e com a sua missão e visão institucional que consiste em:

ser reconhecido como uma instituição **comprometida com uma prática cidadã e inclusiva na formação humana**, promotora de transformação social e alinhada, até 2026, com o desenvolvimento institucional e com os seus **valores de Inclusão**, Sustentabilidade, Integridade, **Gestão Democrática** e Governança Pública, assumidos como um compromisso do IFPE com a comunidade acadêmica e a sociedade (Instituto Federal de Pernambuco, 2022, p. 10).

Os dados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa, gerados a partir de cada uma das etapas do estudo, estão apresentados, na seguinte ordem: *5.1 Acesso à informação sobre os serviços prestados pelo NAPNE no Portal do IFPE; 5.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional (2022-2026): o que diz sobre o NAPNE?; 5.3 Os demais documentos norteadores: o que dizem sobre o NAPNE?; e 5.4 Análise das Entrevistas com os quatro coordenadores dos NAPNEs dos Campi A, B, C e D e da entrevista com a Coordenação de Políticas Inclusivas (COPI) – Reitoria.* Após análise e discussão dos dados, evidenciaram-se as percepções institucionais sobre o papel do NAPNE na Inclusão Educacional do seu público alvo, bem como se constatou os pontos relevantes a serem abordados no produto educacional.

5.1 ACESSO À INFORMAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS PRESTADOS PELO NAPNE NO PORTAL DO IFPE

A acessibilidade comunicacional e a difusão ações do NAPNE foram um dos pontos observados durante as análises. Ao pesquisar, no portal do IFPE, dados referentes às informações sobre o NAPNE, observou-se que nenhum dos Campi possui um espaço específico de divulgação dos serviços e ações realizadas pelos núcleos, sendo que o Portal institucional é o meio oficial de comunicação digital como a comunidade acadêmica.

Os dados de acesso público publicados pelo NAPNE, em todos Campi, encontram-se disponíveis no campo da Extensão e restringem-se ao nome do responsável pelo núcleo e o contato do NAPNE. Acerca das ações realizadas, embora nenhum dos Campi possua uma aba específica que reúna todas as ações e documentos relacionados ao NAPNE, essas notícias são publicadas na aba geral de notícias na página de cada Campus, dificultando o acesso à informação sobre os assuntos relativos ao núcleo quando eles são divulgados.

É nítido que os NAPNEs, ainda não têm divulgado os seus trabalhos de forma permanente por meio do portal do IFPE. Isso aponta para a necessidade da criação de uma aba de informação própria para os núcleos, com dados atualizados, de forma contínua, a fim de que a comunidade se aproprie das informações e dos serviços oferecidos pelo NAPNE, desde as políticas de acesso (Reservas de Vagas e Ações Afirmativas) até as ações de permanência e êxito dos estudantes.

Vale destacar que a Lei de Inclusão Brasileira (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 2º (alínea d), define barreiras na comunicação e na informação como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de Sistemas de Comunicação e de Tecnologia da Informação.

O Artigo 63, desta mesma lei, é explícito ao estabelecer que a acessibilidade, nos sites de órgãos governamentais, é obrigatória para o uso das pessoas com deficiência e esse foi um dos pontos positivos observado no portal do IFPE, já que há a acessibilidade em Libras para acesso às pessoas surdas por meio do tradutor digital VLIBRAS. Porém, por outro lado, não observamos programas para garantir a comunicação para pessoas cegas ou com baixa acuidade visual, conforme a legislação também garante.

Sobre esse aspecto, identificamos uma iniciativa importante realizada pela Coordenação de Políticas Inclusivas da Reitoria, que ocorreu no período de setembro de 2022 a setembro de 2023, por meio do canal do IFPE na plataforma *Youtube*, em que foi apresentada uma série de

vídeos intitulada “*Por dentro do IFPE*”, na qual os coordenadores apresentavam de forma rápida o trabalho desenvolvido por eles nos NAPNEs dos seus Campi, na tentativa de ampliar a comunicação sobre o tema com o público-alvo do NAPNE, bem como com os servidores e a sociedade em geral.

Nesse canal, foram disponibilizadas informações sobre a funcionalidade e os objetivos do NAPNE em alguns Campi. Já em setembro de 2023, a mesma série de vídeos apresentou as novas categorias de profissionais voltados à inclusão, que foram contratados pelo MEC, com o intuito de fortalecer e estruturar os NAPNEs. Na série, cada profissional falou das suas atribuições e das suas contribuições à trajetória acadêmica dos estudantes. O conteúdo desse material está disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=OyNjMS93TII&list=PLSvdu8acsShcjIAHfS70RzKQfc8DTfSBS&index=15>.

5.2 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI): O QUE DIZ SOBRE O NAPNE?

É importante salientar que o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPE é o mecanismo norteador de todas as ações que serão implementadas pela Instituição em todas as áreas de atuação. De acordo com o PDI, a Coordenação de Políticas Inclusivas (COPI) “atua em conjunto com os núcleos para implementar as políticas institucionais relativas à educação em direitos humanos e para o próximo quadriênio pretende-se formular, implantar e avaliar a política institucional de educação em direitos humanos” (Instituto Federal de Pernambuco, 2022, p. 87). Acerca da dimensão da política de inclusão, o PDI (2022-2026) menciona que a Educação Inclusiva no IFPE objetiva criar um espaço educacional cada vez mais atento às questões de inclusão e diversidade, implementando ações afirmativas de acesso e permanência de minorias sociais e de acompanhamento aos estudantes com deficiência, definindo que a atuação da COPI se dará de forma transversal para que a temática perpassasse as políticas de acesso e permanência estudantil, os PPCs dos cursos, a política de contratação de pessoal, os modelos de gestão e as relações cotidianas dos diferentes sujeitos que dão vida ao IFPE.

Conforme o PDI, a COPI atua em conjunto com o NAPNE com o intuito de assegurar os direitos do público destinatário das ações. O PDI faz menção, de forma genérica, sobre como será a efetivação das ações no âmbito do ensino, uma vez que, conforme dito no documento, vislumbra-se sistematizar as ações existentes que tratam da inclusão e da diversidade em uma

política institucional específica (atualmente em fase de aprovação) que irá implementar, monitorar e avaliar tais iniciativas. Assim, observou-se que o PDI faz menção a necessidade de criação de uma política específica sobre inclusão e diversidade que irá sistematizar e difundir a legislação referente às Políticas de Inclusão e Diversidade e que ela irá adequar periodicamente os documentos orientadores, referentes aos Núcleos de Inclusão e Diversidade.

De acordo com Mendes (2017), uma das evidências da não observância consistente da Política de Educação Especial nos Institutos Federais é a percepção abstrata do trabalho a ser desenvolvido pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), o que também se reflete no documento do IFPE. É importante destacar que um projeto educacional deve buscar não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas “a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social” (Pacheco, 2015).

Não basta apenas incluir as pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas na EPT, pois, além do direito ao acesso, é necessário construir uma Educação participativa, em que os estudantes com deficiência tenham condições de participar em todas as dimensões da Educação, possibilitando oportunidades de aprendizagem como os demais, de forma que a autonomia nas relações escolares/acadêmicas e nas múltiplas relações sociais seja uma realidade.

O Plano de Desenvolvimento Institucional é taxativo ao dispor que “o processo de ensino é voltado para o estímulo à autonomia dos sujeitos” (PDI, 2022, p. 52), sendo o professor um mediador da (re)construção do conhecimento, de forma a contribuir na formação de estudantes proativos e críticos, capazes de solucionar problemas dentro e fora do contexto educacional, o que leva a uma rápida interpretação sobre os caminhos de uma educação politécnica.

No entanto, apesar do PDI trazer características sobre a formação de indivíduos autônomos, capazes de elaborar e realizar seus projetos de vida de forma ética e cidadã, suas diretrizes têm que revelar o caminho dessas premissas. Um plano com poucas evidências sobre a política pública, sem uma definição explícita sobre suas diretrizes, pode sustentar uma narrativa apenas para discurso, distanciando de uma ação prática inclusiva e humanística, sobretudo, no caminho da perspectiva da “formação humana integral” (Ciavatta, 2005; Pacheco, 2015).

Assim, faz-se extremamente necessário, que as diretrizes da Educação Especial Inclusiva sejam tratadas nos documentos institucionais de forma explícita e objetiva para que a Instituição caminhe adiante na organização de uma política pedagógica efetivamente inclusiva, abarcando as diretrizes nacionais e internacionais sobre os direitos da pessoa com deficiência.

5.3 OS DEMAIS DOCUMENTOS NORTEADORES: O QUE DIZEM SOBRE O NAPNE?

O Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) possui 16 Campi, além dos polos de Educação a distância em diferentes cidades do Estado de Pernambuco (Abreu e Lima, Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Garanhuns, Igarassu, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Palmares, Paulista, Pesqueira, Recife, Vitória de Santo Antão). A instituição oferece diferentes níveis de ensino (Superior, Técnico Subsequente e Técnico Integrado ao Ensino Médio). É composta ainda pela Reitoria, órgão executivo responsável pela coordenação de todas as unidades do IFPE, sediada na capital Recife (Instituto Federal de Pernambuco, 2022, p. 22).

Como mencionado na sessão anterior, embora o **PDI (2022-2026)** defina que o IFPE irá atuar como uma Instituição Inclusiva, o que representa um grande avanço institucional, tendo em vista que, no PDI anterior, a temática não foi nem mesmo mencionada. Entretanto, constamos, no PDI atual, a ausência de definições concretas por meio das quais essa premissa irá se efetivar nos processos educativos institucionais.

Além disso, outro documento norteador analisado, e que nem mesmo cita a questão da inclusão das pessoas com deficiência ou NEE, é a **Organização Acadêmica Institucional (2016)**, que, inclusive, foi uma das lacunas citadas pelos participantes da pesquisa nas entrevistas. Segundo explicação da COPI/Reitoria, essa lacuna será solucionada na nova versão do documento reformulado, que se encontra em fase de aprovação pelo Conselho Superior do IFPE. Acerca das Políticas Institucionais de Inclusão, a instituição publicou, recentemente, a minuta da **Política de Educação em Direitos Humanos (2023)** que, conforme relatou a COPI/Reitoria, em entrevista, também se encontra em processo de aprovação pelo Conselho Superior do IFPE. A política tem como objetivo implementar a Educação em Direitos Humanos em todos os níveis, dimensões e práticas do IFPE, articulando e perpassando a gestão, o ensino, a extensão, a pesquisa e as tecnologias, visando ao cumprimento da missão institucional, comprometida com a prática da cidadania e da inclusão.

Os capítulos do documento tratam desde os conceitos, definições, princípios e diretrizes da Educação em Direitos Humanos até como ela será implementada, por meio de uma série de programas, tais como: Educação em Direitos Humanos; Desenvolvimento da Cultura e Conscientização das Práticas de Educação em Direitos Humanos; Formação Integral; Desenvolvimento Sustentável; **Inclusão e Diversidade**; Gestão Democrática e Relação com a Sociedade Civil; e Prevenção e Combate ao Assédio Moral, Sexual, Discriminações e Outras

Violências. Embora o documento faça menção à criação de um Programa de Inclusão e Diversidade, constatamos que a política em si faz pouca referência ao público da Educação Especial Inclusiva.

Acerca do tema, é importante destacar que embora estejam previstas garantias institucionais para efetivação da inclusão por meio dos núcleos de ações afirmativas, o que já representa um ganho institucional, como não se trata de uma política específica sobre Inclusão e Diversidade, conforme havia sido previsto no PDI 2022-2026, o documento não adentra em questões centrais, no caso dos NAPNES, como a atuação das equipes multiprofissionais, o serviço de Atendimento Educacional Especializado, a contratação de profissionais especializados em número suficiente para atuar nos núcleos, a criação das salas de recursos multifuncionais, dentre outras questões que foram deixadas para serem tratadas em outros documentos.

No âmbito do ensino, o único documento norteador encontrado e que faz menção à Educação Especial Inclusiva foi o **Projeto Político Pedagógico Institucional (2012)**, documento do ano de 2012, que ainda não foi atualizado. Nele, já estava prevista a criação do **Programa de Inclusão, Diversidade e Cidadania**, que teria, como uma de suas finalidades: “traçar ações para a participação das pessoas com necessidades especiais na atividades pedagógicas e garantir atendimento especializado condizente com a demanda do Instituto.” (Instituto Federal de Pernambuco, 2012, p. 46).

Entretanto, esse programa não foi criado e não foi identificado outro documento, no âmbito do ensino, que defina como deve ser a acessibilidade pedagógica e as adaptações curriculares nos processos pedagógicos da Instituição.

Já na área da assistência estudantil, o documento analisado foi a **Política de Assistência Estudantil**, reformulada em 2022. Nela, localizamos dois programas que estão relacionados a temática em estudo: o **Programa de Incentivo às Políticas Inclusivas**, que efetiva-se por meio da oferta de auxílio financeiro a discentes com vinculação aos núcleos institucionais de Políticas Inclusivas e que apresentam vulnerabilidade social, para que se dediquem a atividades de cunho teórico e prático de promoção do conhecimento acerca das diferenças; e o **Programa Tutoria de Pares**, que trata de um suporte acadêmico/social a estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com previsão de pagamento de bolsa à/aos estudantes neurotípicos que exercem a função de tutor.

Além desses, analisamos o **Regulamento dos NAPNEs do IFPE (2016)**, que se limite a tratar das finalidades do NAPNE, das competências das partes envolvidas e da organização administrativa do NAPNE. Dispositivo legal que também não adentra as questões de cunho pedagógico, que são o objeto de interesse desse estudo. Em resumo, essas análises demonstraram

que os documentos institucionais do IFPE fazem pouca menção ao papel que o NAPNE desempenha no processo de Educação Inclusiva, especialmente, no que tange ao público da Educação Especial.

5.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS QUATRO COORDENADORES DOS NAPNES DOS CAMPI A, B, C E D E DA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS (COPI)

Dando continuidade à etapa de diagnóstico, realizou-se entrevista com os quatro coordenadores, dos *Campi* selecionados, e a coordenação da Reitoria, com o intuito de verificar como acontecem suas respectivas atuações. Esses coordenadores estão representados pelos nomes **CN1**, **CN2**, **CN3** e **CN4**, onde C significa coordenador e N significa NAPNE, e os números servem para diferenciá-los.

Na análise, verificou-se que algumas perguntas da entrevista não seriam bem aproveitadas. Por isso, algumas foram excluídas. Ressalta-se, também, que os entrevistados tinham liberdade para responder ou não as perguntas realizadas.

As análises e discussões a seguir fazem referência à realidade de 04 (quatro) NAPNES do IFPE, do total de 17 unidades existentes, incluindo também a coordenação da Reitoria. Dessa forma, antes de iniciar a discussão dos resultados, buscou-se introduzir um breve histórico da criação dos NAPNEs em cada *Campus*, traçando um panorama da realidade desses núcleos.

As primeiras informações solicitadas nas entrevistas revelam o perfil profissional dos coordenadores entrevistados. Metade são do sexo masculino e metade do sexo feminino, sendo todos do quadro efetivo da instituição. Desses, três informaram que ocupam o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) e apenas um ocupa o cargo de Docente EBTT (acumulando a função de coordenador com a de docente).

Entre os TAEs, dois deles possuem Pós-graduação em nível de Mestrado e um em nível de Doutorado, mas nenhum possui formação específica na área, apesar de dois coordenadores estarem cursando uma Pós-graduação na área de Educação Especial, ainda em andamento. No caso do docente efetivo, a escolaridade é Mestrado e ele não possui formação na área da Educação Especial. Em relação ao tempo que os coordenadores estão na função, apenas um assumiu recentemente e possui pouca experiência na área, os demais estão há mais de um ano na função e possuem experiência na área de atuação.

As perguntas (Apêndice A) selecionadas para a entrevista foram: *Qual o tempo de implantação do NAPNE no Campus?*; *Existe portaria de nomeação do Coordenador do NAPNE*

e há a destinação de Função Gratificada?; Qual(is) documento(s) institucional(is) fundamentam a atuação do NAPNE no IFPE?; Na sua percepção qual o papel do NAPNE para a inclusão educacional de discentes com deficiência e/ou NEE?; Em qual concepção de inclusão o trabalho do NAPNE está fundamentado?; Na sua visão, os princípios, as diretrizes e os parâmetros da Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva são efetivamente implementados no NAPNE do IFPE?; O NAPNE possui equipe multiprofissional atuando no setor?; O número de profissionais que atuam no NAPNE é suficiente para atender a demanda?; Os profissionais que atuam no setor possuem formação específica na área de educação especial?; Quais são as atribuições da equipe multiprofissional do NAPNE? Onde estão definidas?; Quais os equipamentos de acessibilidade que o NAPNE possui? ; ‘Os profissionais estão capacitados para utilizá-los?; Como o NAPNE é informado sobre a matrícula de estudantes com deficiência ou NEE? Esse fluxo está bem definido?; Você tem conhecimento sobre a previsão das ações do NAPNE nos documentos institucionais do IFPE; Os principais programas, projetos e ações realizadas pelas NAPNE estão institucionalizados?; Você considera suficiente as ações de formação continuada ofertada aos integrantes do NAPNE pela instância sistêmica?; Existem reuniões entre a coordenação do NAPNE e a instância sistêmica para acompanhamento do trabalho que é desenvolvido?; Relatar boas práticas desenvolvidas pelo NAPNE do seu Campus e que poderiam se compartilhadas com os demais NAPNEs do IFPE; Quais seriam as principais barreiras que você identifica para que se efetive a inclusão desses estudantes no processo de ensino-aprendizagem?.

Buscou-se, nas entrevistas, interpretar, no conteúdo do discurso dos profissionais, as suas percepções sobre o papel do NAPNE para a Inclusão Educacional de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. De cada pergunta, foi feito um quadro de análise e os resultados foram agrupados nas seguintes categorias: *Formação e capacitação profissional; Documentos e Políticas Institucionais; Estrutura e recursos disponíveis; Percepções e ações dos coordenadores; Barreiras e desafios à inclusão; e Atuação da Gestão sistêmica.*

A partir das respostas a essas perguntas, foi realizada a análise por categorização com base em Bardin (1977), já que “a categorização consiste no trabalho de classificação e agrupamento das unidades de registro em número reduzido de categorias, com o objetivo de tornar inteligível a massa de dados e sua diversidade” (Duarte; Barros, 2005, p. 298). Dessa forma, foi possível definir a unidade de contexto para destacar a unidade de registro e, por fim, a categorização, conforme os quadros apresentados a seguir.

As categorias encontradas retratam aspectos importantes da inclusão dos estudantes com deficiência ou NEE. Neste aspecto, a partir das concepções de inclusão dos coordenadores

entrevistados, as respostas reforçam as ações já implementadas ou revelam questões que podem ser aperfeiçoadas na gestão das Políticas Inclusivas da Instituição. Abaixo, apresentamos a discussão das categorias temáticas.

Quadro 4 – Documentos Institucionais que fundamentam a atuação do NAPNE

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	Tem também alguns documentos do próprio IFPE nessa perspectiva, mas é mais a legislação de forma geral. A organização acadêmica e a legislação sobre a pessoa com deficiência.	A Organização Acadêmica e a legislação sobre a pessoa com deficiência.	Documentos e Políticas Institucionais.
CN2	A gente tem a organização acadêmica, tem o regulamento do NAPNE.	Organização Acadêmica e o regulamento do NAPNE.	Documentos e Políticas Institucionais.
CN3	O documento que eu conheço é a resolução. Logicamente, nós nos utilizamos dos documentos oficiais, que é a lei da pessoa com deficiência. Então, a gente se utiliza desses outros documentos que não são institucionais. Mas institucional que eu conheço só é a resolução.	Documentos oficiais, que é a lei da pessoa com deficiência. Mas institucional que eu conheço só é a resolução.	Documentos e Políticas Institucionais.
CN4	Regulamento do NAPNE.	Regulamento do NAPNE.	Documentos e Políticas Institucionais.

Fonte: A autora (2024)

Quadro 5 – Documentos Institucionais que fundamentam a atuação do NAPNE

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	A gente tem trabalhado também apresentando o relatório da CPA. Então todos os tópicos de infraestrutura tinham essa questão da acessibilidade. E esses dados foram apresentados pela gestora do campus. Então, você tem que mostrar que realmente existe uma má avaliação nesse sentido da acessibilidade arquitetônica.	Existe uma má avaliação nesse sentido da acessibilidade arquitetônica.	Documentos e Políticas Institucionais
CN2	A premissa de inclusão, a premissa de atendimento, a premissa de diversidade, a premissa de apoio aos estudantes neuro diversos.	A premissa de inclusão, a premissa de atendimento, a premissa de diversidade, a premissa de apoio aos estudantes neuro diversos.	Documentos e Políticas Institucionais
CN3	Eu acredito que em uma educação inclusiva, de fato. Uma concepção de educação inclusiva que a gente tem tentado implementar hoje nas nossas escolas. Na verdade, a educação inclusiva é a sala de aula regular, de fato, trazendo esses estudantes para o seio da discussão, não só colocando ele na sala de aula para interagir aleatoriamente, mas sem propósito pedagógico. Essa integração, mas não a integração pela integração, mas essa integração no sentido de fazer com que esse estudante possa também apresentar seus experimentos, apresentar os seus	Concepção de educação inclusiva. Essa integração no sentido de fazer com que esse estudante possa construir esse conhecimento com os outros estudantes.	Documentos e Políticas Institucionais

	saberes e construir esse conhecimento com os outros estudantes. Agente vai precisar fazer adaptação no nosso material, pensar.		
CN4	Eu entendo a inclusão como apenas colocar o estudante na sala, mas colocar os recursos à disposição dele para ele conseguir assistir a uma aula ou fazer uma avaliação. Então, o campus funciona, assim, com uma “pegada” mais do acolher, sabe? Realmente não limitar as potencialidades do estudante e também não o colocar à margem. Porque existem escolas que segregam uma determinada sala e têm as escolas especiais que são para os estudantes que têm deficiência. O que eu acho que é a proposta trazida pelo IFPE? Considerando também a questão legal, é realmente essa concepção de abraçar o estudante com deficiência e inseri-lo no mesmo ambiente que todos, inseri-lo dentro do que for possível. A gente hoje não tem um ambiente ideal, de fato, mas a gente sabe que cada um está envolvido com o processo de inclusão lá para fazer o seu melhor. Então, mesmo com os recursos sendo muito escassos, a gente consegue fazer esse acolhimento, a gente consegue trazer o estudante para perto da gente e fazer ele se sentir acolhido, mesmo que não seja por completo.	Essa concepção de abraçar o estudante com deficiência e incluí-lo no mesmo ambiente que todos, inseri-lo dentro do que for possível. Trazer o estudante para perto da gente e fazer ele se sentir acolhido, mesmo que não seja por completo.	Documentos e Políticas Institucionais

Fonte: A autora (2024)

Quadro 6 – Documentos Institucionais que fundamentam a atuação do NAPNE

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	Então, a gente está caminhando ainda para a implementação, a gente precisa ainda de alguns recursos para promover realmente essa acessibilidade para todos os estudantes. Mas a gente tem identificado o que está em falta para tentarmos, através do processo de compra, através do processo de compra, para termos tudo equipado, e oferecer realmente o que está instituído.	A gente precisa ainda de alguns recursos para promover realmente essa acessibilidade para todos os estudantes.	Documentos e Políticas Institucionais
CN2	Eu acredito que atende em partes. Porque se a gente for olhar, eu me baseio muito com a organização acadêmica, com as leis e o regulamento do NAPNE. Eu acho que uma coisa puxa a outra. Tem a instituição do NAPNE em 2012, depois veio a lei das cotas. O NAPNE foi mudando e nossa organização acadêmica ainda é de 2014. Não existe a palavra “deficiência ou inclusão” na organização acadêmica, pois ela é anterior a Lei de Cotas que é de 2016, mas é posterior ao Regulamento do NAPNE. Então, o que acontece, muitas vezes, é que é interessante ter essa documentação que regulamente o NAPNE, mas ela é incompleta. Por exemplo, a regulamentação do NAPNE fala da equipe multiprofissional. Que deveria ter. Mas isso	Eu acredito que atende em partes. Porque se a gente for olhar, eu me baseio muito com a organização acadêmica, com as leis e o regulamento do NAPNE.	Documentos e Políticas Institucionais

	foge a realidade dos Campi. Uma coisa é o documento, outra coisa é a realidade. Então, o documento é importante, porque delimita a data, mas não garante que vai acontecer na realidade.		
CN3	Eu acredito que ainda não. E posso dizer isso a partir dessa questão do profissional do AEE. Se a gente for parar para pensar, os profissionais estão chegando agora, mas eu acredito que a gente ainda não tem essa estrutura, a gente tem uma salinha que é pequena.	Eu acredito que ainda não. E posso dizer isso a partir dessa questão do profissional do AEE.	Documentos e Políticas Institucionais
CN4	Bem, de forma institucional, a gente não tem essas discussões, pelo menos de forma hierárquica, de cima para baixo. Muitas vezes a gente tem acesso aos documentos institucionais mais rapidamente via grupo, via WhatsApp ou e-mail. Mas já que a pergunta é no sentido de haver essa discussão da política nacional, parar para discutir isso, como é que a gente faz, não houve. Então a gente tem as metas a serem cumpridas para o próximo ano, mas não chega a ser alvo de discussão, isso precisa acontecer realmente, mas infelizmente ainda não estamos nesse estágio.	Bem, de forma institucional, a gente não tem essas discussões, pelo menos de forma hierárquica, de cima para baixo. Infelizmente ainda não estamos nesse estágio.	Documentos e Políticas Institucionais

Fonte: A autora (2024)

Quadro 7 – Institucionalização das atribuições da equipe que atua no NAPNE

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	Então, toda essa equipe está centrada no NAPNI para promover essa acessibilidade para os estudantes. É mais essa função de acessibilidade.	É mais essa função de acessibilidade.	Documentos e Políticas Institucionais
CN2	Por exemplo, eu tenho a minha portaria. Os TIOS tem o regulamento deles, a professora de AEE e apoio escolar tem o que rege o contrato e os estagiários tem o plano de atividades.	Por exemplo, eu tenho a minha portaria. Os TIOS tem o regulamento deles, a professora de AEE e apoio escolar tem o que rege o contrato e os estagiários tem o plano de atividades.	Documentos e Políticas Institucionais
CN3	Então, o intérprete fica à disposição para fazer o atendimento em sala de aula e no contraturno com os estudantes surdos. Quando o professor vem até a mim para conversar e eu acho que determinado estudante precisa de uma atenção, então, eu vou conversar com o psicólogo, eu peço para o psicólogo fazer uma observação, uma avaliação, conversar com ele. E aí, a partir dessa avaliação, ele chama a família, a gente dialoga com a família.	Então, o intérprete fica à disposição para fazer o atendimento em sala de aula e no contraturno com os estudantes surdos. Eu peço para o psicólogo fazer uma observação, uma avaliação, conversar com ele.	Documentos e Políticas Institucionais

CN4	São muitas, mas muita coisa surge como demanda espontânea, tem as reuniões ordinárias de equipe pelo menos uma vez por mês. Participação nas reuniões pedagógicas e quando o docente tem uma demanda específica para o NAPNE.	Muita coisa surge como demanda espontânea, tem as reuniões ordinárias de equipe pelo menos uma vez por mês. Participação nas reuniões pedagógicas e quando o docente tem uma demanda específica para o NAPNE.	Documentos e Políticas Institucionais
-----	--	--	---------------------------------------

Fonte: A autora (2024)

Quadro 8 – Institucionalização das atribuições da equipe que atua no NAPNE

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	Então, toda essa equipe está centrada no NAPNE para promover essa acessibilidade para os estudantes. É mais essa função de acessibilidade. No geral, eu faço essa mediação da comunicação dos estudantes com os profissionais do NAPNE, também com professores. Promover esse evento, de uma semana da pessoa com deficiência para a gente sensibilizar a comunidade acadêmica.	É mais essa função de acessibilidade. No geral, eu faço essa mediação da comunicação dos estudantes com os profissionais do NAPNE, também com professores. Promover esse evento, de uma semana da pessoa com deficiência para a gente sensibilizar a comunidade acadêmica.	Documentos e Políticas Institucionais
CN2	Por exemplo, eu tenho a minha portaria. Os TIOS tem o regulamento deles, a professora de AEE e apoio escolar tem o que rege o contrato e os estagiários tem o plano de atividades. O planejamento de ações. Você tem desde o apoio aos estudantes, o levantamento dos dados, criação de listas, entrevista com os professores e discussão de casos com os professores e demais integrantes da equipe, atendimento de estudantes, processos, orientação da tutoria de pares.	Por exemplo, eu tenho a minha portaria. Os TIOS tem o regulamento deles, a professora de AEE e apoio escolar tem o que rege o contrato e os estagiários tem o plano de atividades. O planejamento de ações. Você tem desde o apoio aos estudantes, o levantamento dos dados, criação de listas, entrevista com os professores e discussão de casos com os professores e demais integrantes da equipe, atendimento de estudantes, processos, orientação da tutoria de pares.	Documentos e Políticas Institucionais
CN3	Então, o intérprete fica à disposição para fazer o atendimento em sala de aula e no contraturno com os estudantes surdos. Quando o professor vem até a mim para conversar e eu acho que determinado estudante precisa de uma atenção, então, eu vou conversar com o psicólogo, eu peço para o psicólogo fazer uma observação, uma avaliação, conversar com ele. E aí, a partir dessa avaliação, ele chama a família, a gente dialoga com a família.	Então, o intérprete fica à disposição para fazer o atendimento em sala de aula e no contraturno com os estudantes surdos. Eu peço para o psicólogo fazer uma observação, uma avaliação, conversar com ele.	Documentos e Políticas Institucionais

CN4	São muitas, mas muita coisa surge como demanda espontânea, tem as reuniões ordinárias de equipe pelo menos uma vez por mês. Participação nas reuniões pedagógicas e quando o docente tem uma demanda específica para o NAPNE.	Muita coisa surge como demanda espontânea, tem as reuniões ordinárias de equipe pelo menos uma vez por mês. Participação nas reuniões pedagógicas e quando o docente tem uma demanda específica para o NAPNE.	Documentos e Políticas Institucionais
-----	--	--	---------------------------------------

Fonte: A autora (2024)

Quadro 9 – Previsão das Ações do NAPNE nos Documentos Institucionais do IFPE

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	<p>Confesso que não tenho essas informações.</p> <p>Então, tem, existe esse planejamento que foi construído, eu não cheguei a participar, mas eu vi algumas ações e como eu falei, o setor é uma divisão que abriga também os outros núcleos.</p> <p>Em geral, as ações do planejamento, elas não preveem essa questão de recursos, fala-se em reuniões, a realização de alguns eventos, é muito nesse sentido, não é algo que, no geral, prevê recursos.</p>	<p>Confesso que não tenho essas informações.</p> <p>Então, tem, existe esse planejamento que foi construído, eu não cheguei a participar. Em geral, as ações do planejamento, elas não preveem essa questão de recursos, fala-se em reuniões, a realização de alguns eventos, é muito nesse sentido, não é algo que, no geral, prevê recursos.</p>	Documentos e Políticas Institucionais
CN2	<p>Olha, eu não sei, porque eu não leio nem o PPI, nem o PPPI, nem nenhum desses documentos norteadores. Mas acredito que se esses documentos foram construídos devem atender a nossa realidade, mas não participei da construção deles.</p> <p>Até isso a gente tem um planejamento, mas eu acho que ainda é muito individual. Não é um planejamento sistêmico. Contudo, é um planejamento individual, mas seguindo aquelas premissas da COPI.</p>	<p>Olha, eu não sei, porque eu não leio nem o PPI, nem o PPPI, nem nenhum desses documentos norteadores.</p> <p>Até isso a gente tem um planejamento, mas eu acho que ainda é muito individual. Não é um planejamento sistêmico.</p>	Documentos e Políticas Institucionais
CN3	<p>Enquanto coordenador do NAPNE, eu não cheguei a fazer esse tipo de mapeamento.</p> <p>Então, assim, compreendo que o PDI, o PPPI, os documentos institucionais, eles trazem a inclusão como um propósito da instituição e não poderia ser diferente, está na essência do IFPE. Eu me lembro, eu lembro que o PPPI, não, eu acho que era o próprio PDI, o antigo, ele não tinha nada, ele não falava muito da questão da inclusão, mas esse novo tem um capítulo específico.</p> <p>No seminário que participei recentemente se falou em relação à construção da política de direitos humanos do IFPE. De fato, eu não estou participando, não sei como ainda essa atividade, não sei como está essa comissão. Mas, ao menos em relação a política de inclusão eu não recebi nenhum convite formal</p>	<p>Então, assim, compreendo que o PDI, o PPPI, os documentos institucionais, eles trazem a inclusão como um propósito da instituição. Eu me lembro, eu lembro que PDI, o antigo, ele não tinha nada, ele não falava muito da questão da inclusão, mas esse novo tem um capítulo específico.</p>	Documentos e Políticas Institucionais

	enquanto coordenação do NAPNE.		
CN4	<p>O que a gente tem atualmente é o envio do planejamento das metas, digamos assim, para o próximo ano, que é algo bem, assim, isso é padrão para qualquer coordenação. Então a gente tem as metas a serem cumpridas para o próximo ano, mas não chega a ser alvo de discussão, isso precisa acontecer realmente, mas infelizmente ainda não estamos nesse estágio.</p> <p>Eu acredito que tudo isso está documentado, mas como você falou do diálogo, dessa troca, de vir e discutir, pelo menos eu não fiz parte dessa discussão.</p>	<p>O que a gente tem atualmente é o envio do planejamento das metas, digamos assim, para o próximo ano, que é algo bem, assim, isso é padrão para qualquer coordenação. Mas não chega a ser alvo de discussão, isso precisa acontecer realmente, mas infelizmente ainda não estamos nesse estágio. Eu acredito que tudo isso está documentado, mas como você falou do diálogo, dessa troca, de vir e discutir, pelo menos eu não fiz parte dessa discussão.</p>	Documentos e Políticas Institucionais

Quadro 10 – Institucionalização dos Programas, Projetos e Ações

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	A gente, especificamente no campus, a gente não tem um documento, a gente tem a nível do IFPE, as resoluções sobre os núcleos.	A gente, especificamente no campus, a gente não tem um documento, a gente tem a nível do IFPE, as resoluções sobre os núcleos.	Documentos e Políticas Institucionais
CN2	Agente tem o NAPNE na sala de aula, o NAPNE vai às empresas, o NAPNE no chão da fábrica, a gente tem o canal do Instagram que já é alimentado também, a gente tem o tutoria de pares, esse sim é um programa sistêmico e os apoios diários. A gente faz ações sistematicamente, no primeiro semestre a gente fez uns 5 ou 6 encontros. A gente dá os docentes e, na verdade, para a comunidade em geral formação constante. Também participa de eventos externos.	Agente tem o NAPNE na sala de aula, o NAPNE vai às empresas, o NAPNE no chão da fábrica, a gente tem o canal do Instagram que já é alimentado também, a gente tem o tutoria de pares, esse sim é um programa sistêmico	Documentos e Políticas Institucionais
CN3	A gente tem promovido a formação em libras para os servidores. Em 2023.1, a gente aproveitou a carga horária da professora de libras para curricularizar a disciplina de libras como eletiva. O que a gente faz, no início do semestre, a gente pede um momento na jornada pedagógica. O calendário é muito apertado então a gente tem dificuldade de parar para fazer formação continuada, embora a gente saiba da importância. Por exemplo, nos nossos debates, muitas vezes, a gente carece de trazer mais	A gente tem promovido a formação em libras para os servidores, a curricularização da disciplina de libras como eletiva, temos momentos na jornada pedagógica, mas a gente carece de trazer mais protocolos, os docentes têm dificuldade na aplicação prática.	Documentos e Políticas Institucionais

	protocolos mesmo, sabe? A gente se coloca muito filosoficamente, entender a essência da cultura, mas os docentes têm dificuldade na aplicação prática.		
CN4	Não se oficializou, mas a gente, como NAPNE, desde o ano passado, fez um trabalho de inspecionar as instalações do campus de acordo com a norma técnica, em termos de questões arquitetônicas de acessibilidade, fizêssimos um documento orientando as melhorias que poderiam acontecer.	Não se oficializou, mas a gente, como NAPNE, desde o ano passado, fez um trabalho de inspecionar as instalações do campus de acordo com a norma técnica, em termos de questões arquitetônicas de acessibilidade.	Documentos e Políticas Institucionais

Fonte: A autora (2024)

Os documentos e políticas institucionais sobre Inclusão abrangem as seguintes subcategorias: Política Pública, Legislação e Institucionalização do NAPNE, que foram tratadas por meio das seguintes perguntas: *Qual(is) documento(s) institucional(is) fundamentam a atuação do NAPNE no ifpe?; Você tem conhecimento sobre a previsão das ações do NAPNE nos documentos institucionais do IFPE (PPI, PDI, planejamento estratégico e orçamentário); Em qual concepção de inclusão o trabalho do NAPNE está fundamentado?; Na sua visão, os princípios, as diretrizes e os parâmetros da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva são efetivamente implementados no NAPNE do IFPE?*, obtendo as respostas que serão discutidas a seguir.

O coordenador **CN1** citou o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a organização acadêmica institucional como principais documentos que embasam a atuação do NAPNE no IFPE. Vale destacar que ele não citou o Regulamento dos NAPNEs, já que esse é o principal documento que trata das atribuições do núcleo na instituição. Além disso, a organização acadêmica institucional, documento citado por ele, não faz menção em seus artigos sobre a Educação Inclusiva, muito menos, trata das atribuições do NAPNE.

Esse fato representa um desconhecimento dos documentos institucionais que embasam a atuação profissional do coordenador no núcleo. Já os coordenadores **CN2, CN3 e CN4** citaram o Regulamento do NAPNE como a principal diretriz interna que orienta o trabalho deles, juntamente com a legislação referente à pessoa com deficiência. Cabe ressaltar que nenhum deles fez referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, embora essa seja, em âmbito nacional, a normativa que orienta a aplicação da Política Pública de Inclusão nas instituições educacionais. Vimos, nas falas dos coordenadores, que um dos principais desafios enfrentados por eles é a falta de embasamento nos documentos institucionais sobre a sua atuação no NAPNE.

Desde o ano de 2014, vigora no IFPE, a Resolução N° 82/2014, que regulamenta a criação dos NAPNEs. Em 2016, o regulamento sofreu alterações por meio da Resolução N° 10/2016/IFPE/CONSUP e, de acordo com esse regulamento, os NAPNEs do IFPE têm como finalidade a promoção da “Educação para a Convivência, a partir do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades, que venha a eliminar as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas no IFPE” (Instituto Federal de Pernambuco, 2016).

A finalidade do NAPNE, descrita no seu regulamento, converge com o principal objetivo do Programa TECNEP, o qual visa promover a “cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade”, conforme define Dalmonech (2023, p. 9). Só que, como podemos observar no conteúdo do discurso dos profissionais, esse regulamento não é suficiente para orientar as suas práticas profissionais no NAPNE, o que leva a improvisações e a falta de unidade na atuação dos coordenadores, deixando evidente a necessidade da definição de diretrizes institucionais sobre a atuação do núcleo.

Desse modo, buscamos identificar como a Coordenação de Políticas Inclusivas da Reitoria vê a mesma questão, para tanto foi feita a seguinte pergunta: *O IFPE possui algum documento, ainda não institucionalizado, que defina o papel do NAPNE e estabeleça diretrizes para a atuação desse núcleo no processo de inclusão educacional dos estudantes com deficiência ou NEE?*. Obteve-se como resposta que o único documento que trata da temática é o Regulamento do NAPNE, corroborando com o disseram os coordenadores. Em complementação a resposta, a coordenação informou que existe um documento primordial, mas que ainda está em processo de aprovação pelas instâncias colegiadas, que é o documento sobre as adaptações curriculares, que irá tratar do Plano Educacional Individualizado (PEI) e trará orientações sobre o apoio da equipe multiprofissional.

Também citou outro documento, que está sendo elaborado em conjunto pelas áreas finalísticas, o qual irá tratar de inclusão e acessibilidade, mas esse documento ainda se encontra em fase de discussões em uma comissão específica designada para tal finalidade. Por fim, a coordenação reconheceu que o IFPE sente falta desses documentos orientadores, pois embora o NAPNE faça o que está ao seu alcance, os docentes, em sua maioria, ainda não fazem essas adaptações na sua prática pedagógica, seja por falta de iniciativa seja por desconhecimento. Mas com a institucionalização desses procedimentos, será necessário se debruçar sobre a questão da inclusão.

O Decreto N° 7.611 versa sobre a Educação Especial e assegura “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” e a “adoção de medidas de apoio individualizadas e

efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (Brasil, 2011). Enquanto a Lei Nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, além de mencionar a institucionalização do AEE e dos demais serviços para o estudante PAEE, em seu Art. 28:

incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III – 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;

V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, p. 27).

Observou-se nas respostas sobre a previsão das ações do NAPNE nos documentos institucionais, que os coordenadores não tem conhecimento se a inclusão está contemplada nos documentos balizadores da instituição, como o PDI e a Política de Direitos Humanos (atualmente em consulta pública). Além disso, os participantes relataram que não participaram da construção desses documentos, nos capítulos relativos à inclusão, enquanto representantes locais dos núcleos.

Acerca disso, a Coordenação de Política Inclusivas confirmou que somente no último PDI a temática da inclusão foi incluída como objetivo estratégico e passou a dialogar com todos os macroprocessos, disse que participou do processo de reformulação desse documento, mas não falou sobre a participação dos coordenadores nessa comissão. Ainda falou sobre um dos principais desafios enfrentados pela área da Inclusão que diz respeito ao orçamento. Segundo ela, em alguns Ifs da Rede Federal já é disponibilizado 1% do orçamento de cada *campus* para investimentos na Inclusão, mas o IFPE ainda não dispõe dessa rubrica e precisa avançar nessa questão nos próximos anos.

Ademais, sobre o planejamento estratégico do núcleo, os coordenadores afirmaram que é feito nos *Campi* de forma apartada da instância responsável na Reitoria e afirmaram que desconhecem o planejamento estratégico da área. Segundo eles, essa dissociação das áreas envolvidas tem feito com que as demandas da comunidade local, público-alvo da política, não sejam refletidas nos documentos institucionais. Ainda sobre isso, os coordenadores relataram que, anualmente, enviam à reitoria Relatórios das atividades desenvolvidas por eles, mas afirmam

não saber o que é feito com essas informações, uma vez que as atividades do NAPNE não constam nos Relatórios de Gestão que são publicados anualmente.

Nesse sentido, para que a Educação Básica, Técnica e Tecnológica caminhe numa perspectiva transformadora, emancipatória e para todos, é preciso que os documentos que organizam e normatizam a Instituição apontem esses rumos, se integrem em todas as Políticas Públicas da Instituição, nos Projetos Políticos de Cursos, nos Planejamentos Pedagógicos, no Plano de Formação dos educadores, dentre outros. Um planejamento com poucas evidências sobre a Política Pública, sem uma definição clara sobre suas diretrizes, pode sustentar uma narrativa apenas para discurso, distanciando de uma ação prática inclusiva e humanística, sobretudo, no caminho da perspectiva da “formação humana integral” (Ciavatta, 2005; Pacheco, 2015).

Como o IFPE ainda não possui uma política que trate da inclusão, as últimas perguntas dessa categoria referem-se à aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Conforme observado na análise documental dessa pesquisa, a instituição também não dispõe de normativos internos que definam os aspectos pedagógicos que perpassam o processo de inclusão educacional, contemplando questões, como o Ingresso e as Condições de Permanência dos estudantes com deficiência ou NEE, o Atendimento Educacional Especializado, as Adaptações Curriculares, os Recursos de Tecnologia Assistiva, dentre outros aspectos que ainda precisarão ser definidos em normativos específicos.

Diante dessa realidade, restou-nos perguntar aos coordenadores: *Na sua visão, os princípios, as diretrizes e os parâmetros da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva são efetivamente implementados no NAPNE do IFPE?* e *Em qual concepção de inclusão o trabalho do NAPNE está fundamentado?* Na percepção de três deles, o NAPNE adota a Perspectiva Educacional Inclusiva, em que o estudante com deficiência ou NEE é acolhido na sala de aula regular com propósito pedagógico e, apesar das limitações existentes, há uma preocupação dos docentes e da equipe do NAPNE com a aprendizagem deles. Já no relato do coordenador CN1, ele deteve-se aos aspectos de acessibilidade arquitetônica, sem mencionar como se dá o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Os estudos na área mostram que a falta de uma política própria de financiamento para os Institutos Federais permite que os gestores estejam livres para a não priorização de ações importantes para efetivação das atividades do NAPNE, como é caso do Atendimento Educacional Especializado. Essa lacuna prejudica a efetivação de uma perspectiva educacional inclusiva na instituição.

Sobre essa mesma pergunta, a Coordenação Sistêmica afirmou que utiliza como

referência a atuação da Rede Federal e que os NAPNEs da rede não necessariamente possuem sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado. Afirmou que, apesar dos desafios existentes, a instituição conseguiu avançar nos últimos anos e citou como exemplo o direcionamento de uma função gratificada para os coordenadores do NAPNE e a recente contratação pelo MEC de profissionais especializados para atuarem nos núcleos, mesmo que em número insuficiente para serem lotados em todos os *Campi*.

Em seguida, mencionou a existência de um documento, semelhante ao das adaptações curriculares, que está em vias de aprovação no CONIF e será instituído em toda Rede Federal de Educação. Finalizou justificando que, apesar da falta de normativos e de uma Política Interna sobre Inclusão, a atuação do NAPNE no IFPE está de acordo com os parâmetros adotados na Rede Federal de Educação.

Em direção oposta a isso, considerando o cenário nacional, Rodrigues-Santos (2020) observa uma disparidade entre os Ifs, já que uns apresentaram uma organização com o viés de planejamento já consolidado ou em andamento, enquanto outros se encontravam em fase de construção de sua estrutura organizativa, como é o caso do IFPE. Pelas informações analisadas, percebeu-se a ausência de sistematização e institucionalização sobre a temática, fortalecendo o que a literatura aponta: a inexistência de uma diretriz de amplitude nacional que norteie a Rede Federal na elaboração de seus planejamentos e Políticas Institucionais.

Quadro 11 – Percepção dos coordenadores sobre o papel do NAPNE

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	O NAPNE promove a acessibilidade desse estudante. O NAPNE, aqui, coordena a equipe que vai estar mais diretamente promovendo a acessibilidade para o estudante. Então, toda essa equipe está centrada no NAPNE para promover essa acessibilidade para os estudantes. Então, é mais essa função de acessibilidade.	O NAPNE promove a acessibilidade desse estudante.	Percepções e ações dos coordenadores sobre o papel do NAPNE.
CN2	Eu acho que o principal papel do NAPNE é dar apoio durante os cursos que eles vão iniciar aqui. A gente não garante isso. O apoio é permitir que ele acesse o sistema educacional. Que ele tenha a possibilidade de aprender. Que ele tenha apoio para se desenvolver. Então, o nosso principal papel é fazer com que esses 4 ou 2 anos o aluno esteja aqui e aprenda.	O principal papel do NAPNE é dar apoio durante os cursos que eles vão iniciar aqui. O apoio é permitir que ele acesse o sistema educacional. Que ele tenha a possibilidade de aprender. Que ele tenha apoio para se desenvolver.	Percepções e ações dos coordenadores sobre o papel do NAPNE.

CN3	Olha, dentre outros papéis, acredito que uma das principais funções do NAPNE é estabelecer esse diálogo, é estabelecer esse elo entre o professor, a instituição e o estudante com deficiência para que as práticas pedagógicas sejam facilitadas e sejam viabilizadas. Então, acho que é esse diálogo que precisa ser estabelecido.	Uma das principais funções do NAPNE é estabelecer esse diálogo, é estabelecer esse elo entre o professor, a instituição e o estudante com deficiência para que as práticas pedagógicas sejam facilitadas e sejam viabilizadas. Então, acho que é esse diálogo que precisa ser estabelecido.	Percepções e ações dos coordenadores sobre o papel do NAPNE.
CN4	Eu vejo que o NAPNE, dentro do campus, tem um papel principalmente integrador. Temos também muitas limitações. Mas eu percebo que se o NAPNE não existisse, esse diálogo entre os que os têm deficiência, a família, o docente e a instituição como um todo, ele provavelmente não existiria. Eu tenho essa percepção de que tem uma função integradora que permite justamente esse diálogo entre a família, o estudante, o professor, a instituição.	Eu vejo que o NAPNE, dentro do campus, tem um papel principalmente integrador. Tem uma função integradora que permite justamente esse diálogo entre a família, o estudante, o professor, a instituição.	Percepções e ações dos coordenadores sobre o papel do NAPNE.

Fonte: A autora (2024)

Quadro 12 – Boas práticas desenvolvidas pelo NAPNE

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	Eu acredito que a própria realização dos eventos que a gente fez aqui, a gente fez um evento que abrigou muita gente, estudantes e também comunidade externa, então foi bem diversificado no sentido que a gente trouxe pessoas cegas, trouxe pessoas com deficiência física, surdos, então foi bem diversificado muito. E também os diálogos que a gente desenvolve com essa comunidade externa é um bom resultado.	Eu acredito que a própria realização dos eventos que a gente fez aqui. E também os diálogos que a gente desenvolve com essa comunidade externa é um bom resultado.	Percepções e ações dos coordenadores sobre o papel do NAPNE
CN2	Veja só, eu acho que uma boa prática é a gente fazer boca a boca, sabe? Por exemplo, eu tenho um contato muito estreito com outros NAPNE. E assim estabelecer acho que um fórum de NAPNE seria muito bom, as vezes a gente faz de um jeito o outro campus faz de outro, então se tivesse esse momento de compartilhar ajudaria muito o nosso trabalho e a nossa coordenação.	Veja só, eu acho que uma boa prática é a gente fazer boca a boca, sabe? Acho que um fórum de NAPNE seria muito bom.	Percepções e ações dos coordenadores sobre o papel do NAPNE
CN3	A gente tem promovido a formação em libras para os servidores.	A gente tem promovido a formação em libras para os servidores.	Percepções e ações dos coordenadores sobre o papel do NAPNE

CN4	<p>Mas só enfatizando, eu traria um destaque para essa ação junto aos estudantes na sala de aula, que eu acho que tem um efeito muito bom porque, não sei se você tem essa percepção, mas eu tinha, como membro do NAPNE, a percepção que as pessoas não sabem o que é o NAPNE. A participação dos estudantes no núcleo também é uma iniciativa que eu percebo que é nova, né? Não existia essa coisa do convite para o estudante participar. E aí a gente percebeu que poderia fazer uma coletânea de materiais que existe muita coisa mesmo, né? Mesmo que não fosse uma formação. Coletar algumas informações, alguns sites, alguns materiais que podem ajudar e mandar para o docente antes do semestre começar, pelo menos.</p>	<p>Ação junto aos estudantes na sala de aula, que eu acho que tem um efeito muito bom, a participação dos estudantes no núcleo, e aí a gente percebeu que poderia fazer uma coletânea de materiais que existe muita coisa mesmo sobre o assunto.</p>	<p>Percepções e ações dos coordenadores sobre o papel do NAPNE</p>
-----	---	--	--

Fonte: A autora (2024)

O NAPNE foi criado com objetivo de realizar o atendimento e o acompanhamento dos estudantes com deficiência, a fim de criar a cultura da Educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar quebras de barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais, de comunicação para os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, em conformidade com objetivos do Programa Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP), que apoiou a criação dos NAPNEs nos Institutos Federais do Brasil.

A partir da análise de conteúdo, realizada por meio das entrevistas, foi possível identificar que o NAPNE do IFPE tem desenvolvido um conjunto de ações e práticas inclusivas. Dentre as ações identificadas, estão: o acolhimento aos estudantes ingressantes; os eventos alusivos às datas de defesa dos direitos das pessoas com deficiência; a participação na jornada pedagógica; a realização de palestras e oficinas relacionados à Libras; as orientações sobre o papel do NAPNE; a instituição do calendário inclusivo; e a realização de projetos, como: “Projeto Tutoria de Pares”, o “Projeto o NAPNE vai as empresas” e o “NAPNE chão de fábrica”.

Na percepção dos coordenadores, o NAPNE tem desenvolvido um papel articulador na efetivação das Políticas de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva, garantindo igualdade de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes atendidos por eles. Esse papel tem se dado por meio do diálogo entre docentes, estudantes, familiares e profissionais.

Para os coordenadores, fica evidente que os NAPNEs têm se esforçado e empreendido um conjunto de ações que contribuem para a ampliação dos serviços prestados aos estudantes

com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. No entanto, também, revelaram aspectos que precisam ser melhorados para as especificidades de aprendizagem dos estudantes possam ser atendidas em sua plenitude.

Acerca das ações desenvolvidas pelo NAPNE, a COPI destacou como uma experiência exitosa a ser copiada o “Programa Tutoria de Pares”, que é um programa no âmbito da Assistência Estudantil, em que um estudante tutor realiza o acompanhamento de um estudante atípico atendido pelo NAPNE. Segundo ela, esse programa já se encontra instalado em onze *Campi* do IFPE. Na sua percepção, somente agora a instituição tem aprendido que inclusão não é responsabilidade somente do NAPNE e tem avançado no entendimento de que é preciso o envolvimento de todas as áreas para que o IFPE avance no desenvolvimento da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Ao adentrar na análise da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no que concerne aos Institutos Federais, estudos apontam a necessidade urgente de aprofundar o debate acerca da Educação Especial em sua dimensão política e pedagógica, a necessidade de definir papéis e tarefas, no âmbito escolar e a urgência em aclarar quais os sentidos das Políticas de Inclusão, voltadas para a Educação de pessoas com deficiência.

Assim, mesmo considerando a importância dos NAPNEs, como espaços importantes que primam pelo ingresso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência e/ou outras especificidades, os mesmos não substituem o papel do professor de Educação Especial, pois, ao contrário, devem trabalhar em conjunto com eles e com o Setor Pedagógico, a Assistência Estudantil, docentes, coordenadores de curso, estudantes e seus familiares (Moreira, 2016, p. 37).

Quadro 13 – Composição do NAPNE e Equipe Multiprofissional

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CNI	Aqui, assim, especificamente no NAPNE, a gente tem o brailista, a professora de AEE e duas intérpretes de libras, uma terceira intérprete que está afastada. Aí a gente trabalha conjuntamente também com a assessoria pedagógica, com o setor de assistência estudantil também, mas especificamente aqui na sala fica a nossa equipe de brailista, a professora AEE e a intérprete.	A gente tem o brailista, a professora de AEE e duas intérpretes de libras, uma terceira intérprete que está afastada.	Estrutura e recursos disponibilizados

CN2	<p>Pela realidade do NAPNE, era pra ter uma equipe multiprofissional no próprio NAPNE. Eu não tenho. Mas nós acessamos a equipe multiprofissional do Campus. No NAPNE, a gente tem eu (coordenadora), tem a pedagoga, tem os três tradutores-intérpretes de Libras, a nossa equipe se estende com três estagiárias que atuam como ledoras, mais 2 tradutores-intérpretes de Libras que foram enviados pelo MEC e agora a professora de educação especial e apoio escolar também enviados pelo MEC.</p>	<p>Era pra ter uma equipe multiprofissional no próprio NAPNE, mas não tem, temos a coordenadora, a pedagoga, três tradutores-intérpretes de Libras, três estagiárias que atuam como ledoras e os seguintes profissionais contratados: 2 tradutores-intérpretes de Libras, professora de educação especial e apoio escolar.</p>	Estrutura e recursos disponibilizados
CN3	<p>Na verdade, alguns membros da equipe multiprofissional do Campus, assistentes e estudantes, estão vinculados ao NAPNE. Então o NAPNE hoje é coordenado por mim. Temos o psicólogo do Campus. Temos uma pedagoga, um assistente social, uma professora de educação física e quatro intérpretes de libras. Temos também um professor recém-chegado, que é o professor da disciplina de libras. Chegaram novos intérpretes agora. Então a gente também estava aguardando isso para poder fazer uma nova portaria. Mas em tese, a equipe que compõe o NAPNE é essa. Um TAI, uma pedagoga, um psicólogo, um assistente social, um professor de libras, uma professora de educação física e quatro intérpretes. Só quem trabalha exclusivamente no NAPNE são os intérpretes. Nem eu trabalho exclusivamente no NAPNE. Eu acabo fazendo outras atividades paralelas também no departamento.</p>	<p>Na verdade, alguns membros da equipe multiprofissional do Campus estão vinculados ao NAPNE. Então o NAPNE hoje é coordenado por mim, temos o psicólogo, temos uma pedagoga, um assistente social, uma professora de educação física e quatro intérpretes de libras. Temos também um professor que é da disciplina de libras. Só quem trabalha exclusivamente no NAPNE são os intérpretes. Nem eu trabalho exclusivamente no NAPNE.</p>	Estrutura e recursos disponibilizados
CN4	<p>A gente lança uma chamada por e-mail convidando todos aqueles que têm interesse em participar. No regulamento fala que podem participar estudantes e alguns familiares dos estudantes. Na portaria tem hoje 20 pessoas, essas pessoas não são especializadas na área de inclusão, então a gente tem 6 alunos, temos 7 docentes, 2 pedagogas e 2 intérpretes. O NAPNE não tem equipe multiprofissional atrelada a ele, a gente tem equipe do campus e a gente recorre.</p>	<p>Na portaria tem hoje 20 pessoas, essas pessoas não são especializadas na área de inclusão, então a gente tem 6 alunos, temos 7 docentes, 2 pedagogas e 2 intérpretes. O NAPNE não tem equipe multiprofissional atrelada a ele, a gente tem equipe do campus e a gente recorre.</p>	Estrutura e recursos disponibilizados

Quadro 14 – Quantitativo de profissionais que atuam no NAPNE

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	<p>No cenário atual, a gente está conseguindo atender, mas já houve momentos em que a gente teve mais estudantes surdos do que intérpretes. Então, anteriormente já houve momentos assim, mas no cenário atual, está estável. Houve um tempo em que uma das estudantes ficou sem interprete e por isso ficou sem comparecer as aulas. Essa demanda não foi atendida de imediato, fizeram um contrato terceirizado aí conseguimos atender um pouco depois, com um pouco de atraso.</p>	<p>No cenário atual, a gente está conseguindo atender, mas já houve momentos em que a gente teve mais estudantes surdos do que intérpretes.</p>	<p>Estrutura e recursos disponibilizados</p>
CN2	<p>Não. Não é. Vou te dar um exemplo. A gente tem muitos atendimentos com pessoas neuro diversas e isso demanda um apoio mais especializado e a gente não consegue atender, a agenda de atendimentos está praticamente lotada. A gente tem mais de 132 alunos vinculados ao NAPNE, desses a gente atende em média uns 40. Os demais a gente não consegue atender, atende de maneira esporádica, durante os exercícios e provas. Deveriam ter mais profissionais, servidores inclusive, servidor técnico administrativo, servidor especializado, psicólogo, psicopedagogo, outra professora de AEE.</p>	<p>Não. Não é. Vou te dar um exemplo. A gente tem muitos atendimentos com pessoas neuro diversas e isso demanda um apoio mais especializado e a gente não consegue atender, a agenda de atendimentos está praticamente lotada. Deveriam ter mais profissionais, servidores inclusive, servidor técnico administrativo, servidor especializado, psicólogo, psicopedagogo, outra professora de AEE.</p>	<p>Estrutura e recursos disponibilizados</p>
CN3	<p>Acho um bom número. Acho um bom número à disposição do NAPNE, mas certamente a gente precisa de mais servidores.</p>	<p>Acho um bom número à disposição do NAPNE, mas certamente a gente precisa de mais servidores.</p>	<p>Estrutura e recursos disponibilizados</p>
CN4	<p>Nós somos muitos, mas a gente não atende a nossa demanda. Nós temos os cinco estudantes que estão sendo acompanhados no campus, mas a gente não pode dizer que eles têm todas as suas necessidades atendidas, porque falta a questão técnica. Chegou esse mês, o professor de AEE e ele vai atender o campus a distância. É um ganho, é um ganho. Mas a gente precisa de alguém perto do estudante, né? Que esteja ali lidando, observando. Isso mostra que a instituição está sensível à questão, mas ainda não tem pernas para atender.</p>	<p>Nós somos muitos, mas a gente não atende a nossa demanda. A gente não pode dizer que eles têm todas as suas necessidades atendidas, porque falta a questão técnica.</p>	<p>Estrutura e recursos disponibilizados</p>

Quadro 15 – Equipamentos e Recursos de acessibilidade

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	<p>A gente tem uma impressora Braille. A gente tem um computador que é voltado para a utilização dos estudantes cegos. Nas aulas de informática que tem o leitor. A gente tem alguns jogos na sala de AEE. Jogos de estimulação cognitiva. Mas na sala do NAPNE especificamente é a impressora Braille. E na sala de recursos multifuncionais que a gente tem esses jogos. Jogos de estimulação cognitiva. A maioria foi produzido pela professora de AEE.</p>	<p>A gente tem uma impressora Braille. A gente tem um computador que é voltado para a utilização dos estudantes cegos. Mas na sala do NAPNE especificamente é a impressora Braille. E na sala de recursos multifuncionais que a gente tem esses jogos. Jogos de estimulação cognitiva.</p>	Estrutura e recursos disponíveis
CN2	<p>O nosso tesouro é a cadeira motorizada. A gente tem muito equipamento, mas ainda sempre falta, como eu falei para você. A gente tem muito equipamento para as deficientes auditivos, visuais e motoras. Mas a gente, por exemplo, não tem abafadores, a gente precisa adquirir. A gente precisa comprar muletas, a gente precisa comprar materiais para professora de educação especial. Veja, o NAPNE está aqui na sala 13 e aqui a gente tem uma estrutura de acolhimento inicial do aluno. Nós temos aqui mapas adaptados, um notebook que normalmente os estudantes usam e quando é um atendimento mais sigiloso, a gente tem uma outra sala, essa conquistada recentemente.</p>	<p>O nosso tesouro é a cadeira motorizada. A gente tem muito equipamento, mas ainda sempre falta. A gente tem muito equipamento para as deficiências auditiva, visual e motora. Mas a gente, por exemplo, não tem abafadores. A gente precisa comprar muletas, a gente precisa comprar materiais para professora de educação especial. Nós temos aqui mapas adaptados, um notebook que normalmente os estudantes usam.</p>	Estrutura e recursos disponíveis
CN3	<p>O NAPNE, a gente não tem equipamentos, a gente tinha a expectativa, na verdade, de receber alguns equipamentos de imagem e som, para os técnicos realizarem alguns trabalhos em relação à língua brasileira de sinais, mas até então a gente não recebeu esse equipamento. É exatamente isso que falta, esses equipamentos, esses materiais didáticos para que a gente pudesse manusear. Então, assim, a gente sente falta disso, a gente sente falta de uma sala maior, para que a gente possa acomodar esses equipamentos quando eles chegarem, e a gente sente falta também da existência desses equipamentos.</p>	<p>O NAPNE, a gente não tem equipamentos, a gente tinha a expectativa, na verdade, de receber alguns equipamentos de imagem e som, para os técnicos realizarem alguns trabalhos em relação à língua brasileira de sinais, mas até então a gente não recebeu esse equipamento. Então, assim, a gente sente falta disso, a gente sente falta de uma sala maior, para que a gente possa acomodar esses equipamentos quando eles chegarem, e a gente sente falta também da existência desses equipamentos.</p>	Estrutura e recursos disponíveis
CN4	<p>No NAPNE, a gente nunca usou, assim, nunca usou recursos. Pelo menos, desde que eu estou aqui, a gente nunca precisou. Mas a gente tem alguns instrumentos, sim. A gente tem a impressora Braille, só que não está ativa. Nós temos mouse e teclado que aumentam a tela. A gente não possui essa lista de equipamentos que o campus dispõe, os que eu sei são esses.</p>	<p>No NAPNE, a gente nunca usou, assim, nunca usou recursos. Mas a gente tem alguns instrumentos, sim. A gente tem a impressora Braille, só que não está ativa. Nós temos mouse e teclado que aumentam a tela.</p>	Estrutura e recursos disponíveis

Fonte: A autora (2024)

Quadro 16 – Equipamentos e Recursos de acessibilidade

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	<p>A gente tem uma impressora Braille. A gente tem um computador que é voltado para a utilização dos estudantes cegos. Nas aulas de informática que tem o leitor. A gente tem alguns jogos na sala de AEE. Jogos de estimulação cognitiva. Mas na sala do NAPNE especificamente é a impressora Braille. E na sala de recursos multifuncionais que a gente tem esses jogos. Jogos de estimulação cognitiva. A maioria foi produzido pela professora de AEE.</p>	<p>A gente tem uma impressora Braille. A gente tem um computador que é voltado para a utilização dos estudantes cegos. Mas na sala do NAPNE especificamente é a impressora Braille. E na sala de recursos multifuncionais que a gente tem esses jogos. Jogos de estimulação cognitiva.</p>	Estrutura e recursos disponíveis e
CN2	<p>O nosso tesouro é a cadeira motorizada. A gente tem muito equipamento, mas ainda sempre falta, como eu falei para você. A gente tem muito equipamento para as deficientes auditivos, visuais e motoras. Mas a gente, por exemplo, não tem abafadores, a gente precisa adquirir. A gente precisa comprar muletas, a gente precisa comprar materiais para professora de educação especial. Veja, o NAPNE está aqui na sala 13 e aqui a gente tem uma estrutura de acolhimento inicial do aluno. Nós temos aqui mapas adaptados, um notebook que normalmente os estudantes usam e quando é um atendimento mais sigiloso, a gente tem uma outra sala, essa conquistada recentemente.</p>	<p>O nosso tesouro é a cadeira motorizada. A gente tem muito equipamento, mas ainda sempre falta. A gente tem muito equipamento para as deficiências auditiva, visual e motora. Mas a gente, por exemplo, não tem abafadores. A gente precisa comprar muletas, a gente precisa comprar materiais para professora de educação especial. Nós temos aqui mapas adaptados, um notebook que normalmente os estudantes usam.</p>	Estrutura e recursos disponíveis

CN3	<p>O NAPNE, a gente não tem equipamentos, a gente tinha a expectativa, na verdade, de receber alguns equipamentos de imagem e som, para os técnicos realizarem alguns trabalhos em relação à língua brasileira de sinais, mas até então a gente não recebeu esse equipamento. É exatamente isso que falta, esses equipamentos, esses materiais didáticos para que a gente pudesse manusear. Então, assim, a gente sente falta disso, a gente sente falta de uma sala maior, para que a gente possa acomodar esses equipamentos quando eles chegarem, e a gente sente falta também da existência desses equipamentos.</p>	<p>O NAPNE, a gente não tem equipamentos, a gente tinha a expectativa, na verdade, de receber alguns equipamentos de imagem e som, para os técnicos realizarem alguns trabalhos em relação à língua brasileira de sinais, mas até então a gente não recebeu esse equipamento. Então, assim, a gente sente falta disso, a gente sente falta de uma sala maior, para que a gente possa acomodar esses equipamentos quando eles chegarem, e a gente sente falta também da existência desses equipamentos.</p>	Estrutura e recursos disponíveis
CN4	<p>No NAPNE, a gente nunca usou, assim, nunca usou recursos. Pelo menos, desde que eu estou aqui, a gente nunca precisou. Mas a gente tem alguns instrumentos, sim. A gente tem a impressora Braille, só que não está ativa. Nós temos mouse e teclado que aumentam a tela. A gente não possui essa lista de equipamentos que o campus dispõe, os que eu sei são esses.</p>	<p>No NAPNE, a gente nunca usou, assim, nunca usou recursos. Mas a gente tem alguns instrumentos, sim. A gente tem a impressora Braille, só que não está ativa. Nós temos mouse e teclado que aumentam a tela.</p>	Estrutura e recursos disponíveis

Fonte: A autora (2024)

Sobre a composição dos NAPNES e a existência de equipe multiprofissional atuando no núcleo, observou-se, nas falas dos coordenadores, que a realidade dos NAPNEs é heterogênea, mesmo o regulamento estabelecendo como deve ser a composição da equipe. Na prática, a maioria não possui a composição estabelecida no regulamento. Outro aspecto divergente é que uns são compostos por representantes de todos os segmentos que compõem a comunidade acadêmica (discentes, docentes e técnicos), enquanto outros são compostos apenas por servidores técnicos administrativos, o que sugere a necessidade de alinhamento institucional.

Sobre esse aspecto, Vilaronga (2022) explica que as orientações legais para a composição dos NAPNEs apontam que o núcleo pode ser composto por um coordenador e uma equipe multiprofissional, denominada de “membros”. Diante do exposto, considera-se que, além de se tratar de uma prerrogativa do Programa TECNEP, a existência de uma coordenação no NAPNE não reduz a relevância da formação da equipe multiprofissional por meio de uma Portaria.

Pelo contrário, torna-se relevante para a consolidação da equipe multiprofissional dos núcleos, a definição de responsabilidades e a integração dos profissionais de diversas áreas com a Política de Educação Especial Inclusiva. Apesar desses profissionais, geralmente, se encontrarem em lotações distintas dos NAPNEs, dividindo funções em outras frentes de trabalho, compreende-se que a Educação Especial Inclusiva se constrói por uma “ação colaborativa”, como apresenta Santos (2020), e precisa “envolver todos os educadores”, como defende Pacheco (2015), salientando a relevância da rede de apoio externa.

Nesse sentido, Vilaronga (2022) complementa que as ações desenvolvidas pela equipe multiprofissional são relevantes para a inclusão escolar dos estudantes PAEE nos Ifs, considerando as possibilidades de serviços de apoio para atendimento das necessidades relacionadas à escolarização dos estudantes.

Para entender um pouco mais sobre as áreas de atuação dos coordenadores e das equipes que compõem os NAPNEs, é possível verificar no Quadro 17, abaixo, como estão as representações nos *Campi* do IFPE:

Quadro 17 – Áreas de atuação dos profissionais que compõem o NAPNE

Campus	Área de atuação	Quantidade
Campus A	Licenciatura em História	1
	Braillista	1
	Professor de AEE	1
	Tradutor e Intérprete de Libras	3
Campus B	Licenciatura em História	1
	Pedagogo	1
	Tradutor e Intérprete de Libras	5
	Professor de AEE	1
	Apoio escolar	1
Campus C	Licenciando em Letras	1
	Pedagogo	1
	Assistente Social	1

	Psicólogo	1
	Assistente Social	1
	Professor de Libras	1
	Professor de Educação Física	1
	Tradutor e Intérprete de Libras	4
Campus D	Engenheiro de telecomunicações	1
	Docente de diversas áreas	7
	Pedagogos	2
	Tradutores e Intérpretes de Libras	2
	Discentes	6
	Técnicos Administrativos	1
	Assistente de alunos	1

Fonte: A autora (2024)

Ao analisar a área de atuação contida no Quadro 17, acima, observa-se que existem profissionais com formações diversas compondo as equipes dos NAPNEs, sendo que alguns, além de não serem da área da Educação Especial, não possuem sequer formação específica para atuarem nas demandas do setor. Além disso, conforme foi explicado pelos coordenadores, a maioria desses profissionais estão lotados em outros setores e se dividem entre as funções do seu setor de origem e a sua atuação no NAPNE, o que evidencia a necessidade de mais investimentos em recursos humanos.

Nessa direção, os participantes também mencionaram a falta de profissionais especializados para o AEE, o que tem ocasionado atraso no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Acerca disso, a COPI afirmou que, apesar da recente contratação de profissionais especializados pelo MEC representar um avanço em direção à estruturação dos núcleos, o quantitativo desses profissionais ainda é insuficiente para atender a todos os *Campi*. Segundo ela, a opção pela contratação temporária foi uma decisão dos Reitores da Rede Federal, mas já existe um movimento de reivindicação no CONIF para a criação do cargo efetivo de professor da Educação Especial.

Sobre o número de profissionais lotados no núcleo ser suficiente para atender as demandas do setor, o coordenador CN1 afirmou que já houve momento em que faltou assistência especializada para uma estudante com deficiência comparecer as aulas. Da mesma forma, o coordenador CN2 relatou que metade dos estudantes que solicitaram atendimento do NAPNE não puderam ser atendidos, em virtude da falta de profissionais. Os demais coordenadores

também mencionaram o quantitativo insuficiente de recursos humanos para atender as demandas do núcleo.

Apesar de não ser obrigatório o uso da sala de recursos multifuncionais, a legislação recomenda que o atendimento ao estudante seja realizado em sala estruturada com Recursos Didático-pedagógicos, Tecnologias Assistivas e Profissionais Especializados. Na análise das entrevistas, constatou-se que, dos 04 Campi pesquisados, somente um possui sala de recurso multifuncional, sendo que a sala é composta somente por matérias pedagógicas produzidos pela própria professora de Educação Especial.

Os demais Campi não possuem sala de recursos, nem equipamentos de Tecnologia Assistiva, realizando o atendimento aos estudantes na mesma sala da coordenação. O único equipamento que todos dispõem é uma impressora braile que não é muito utilizada, pois os servidores não foram capacitados para manuseá-la adequadamente. Alguns coordenadores relataram ter solicitado equipamentos específicos para gravação de vídeos em Libras, mas, até o momento, não foram atendidos.

Como explica Vilaronga (2022), os Ifs possuem autonomia para implementar as próprias diretrizes relacionadas ao funcionamento interno da instituição. No entanto, nota-se uma necessidade emergente de ampliar essas discussões entre os NAPNEs, a fim de criar uma política financeira destinada à estruturação da Educação Especial. Outro ponto a se destacar é a inexistência de uma política de contratação de professores especializados, em cargos efetivos, para o Atendimento Educacional Especializado.

Somado a isso, a insuficiência de normatização sobre os serviços do AEE na EPT são fatores que fragilizam o desenvolvimento da política de Educação Especial nos Institutos. Portanto, é possível concluir que sem sala de recursos multifuncionais, sem uma organização política pedagógica do AEE, sem profissionais especializados suficientes para atendimento integral dos estudantes, dificilmente os NAPNEs conseguirão atender a todas as demandas estudantis no âmbito da Educação Especial, não apenas garantindo a inclusão, mas também o direito de aprender e de participar de todas as formas de aprendizagem como os demais estudantes.

Quadro 18 – Formação Específica na Área de Educação Especial

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	Todos aqui ou são profissionais da área de educação especial ou possuem formação específica, eu estou cursando uma pós-graduação em educação especial. Na verdade, foi um tema que me despertou interesse assim que eu assumi o setor. Antes, minha formação não era voltada para inclusão.	Todos aqui ou são profissionais da área de educação especial ou possuem formação específica, eu estou cursando uma pós-graduação em educação especial.	Formação e capacitação profissional
CN2	As únicas formações que eu tenho na área de educação inclusiva foram as que o NAPNE promoveu, mas de curto prazo, antes de entrar no NAPNE eu não tinha nenhuma formação.	As únicas formações que eu tenho na área de educação inclusiva foram as que o NAPNE promoveu, mas de curto prazo.	Formação e capacitação profissional
CN3	Recentemente eu fiz uma pós-graduação em educação inclusiva.	Recentemente eu fiz uma pós-graduação em educação inclusiva.	Formação e capacitação profissional
CN4	A gente pode dizer que não pode fazer muita coisa em termos de competência técnica, porque nós não temos formação especializada. As intérpretes de libras são especializadas, mas os outros profissionais, tipo as duas pedagogas, elas não têm formação em educação especial. As coisas estão paradas, porque não dependem de nós, assim, realmente teria que ter uma pauta técnica a ser desenvolvida para que pudessem realmente atender as necessidades dos estudantes.	Não temos formação especializada. As intérpretes de libras são especializadas, mas os outros profissionais, tipo as duas pedagogas, elas não têm formação em educação especial. Teria que ter uma pauta técnica a ser desenvolvida para que pudessem realmente atender as necessidades dos estudantes.	Formação e capacitação profissional

Quadro 19 – Capacitação para atualização dos equipamentos de acessibilidade

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	Não todos. A impressora, por exemplo, ela é utilizada pelo Brailista. Pelo menos, desde quando eu assumi, não houve capacitação.	Não todos. A impressora, por exemplo, ela é utilizada pelo Brailista. Não houve capacitação.	Formação e capacitação profissional
CN2	Então, não tivemos nenhuma capacitação por parte da instância sistêmica.	Então, não tivemos nenhuma capacitação por parte da instância sistêmica.	Formação e capacitação profissional
CN3	O NAPNE, a gente não tem equipamentos, é exatamente isso que falta, esses equipamentos, esses materiais didáticos para que a gente pudesse manusear.	O NAPNE, a gente não tem equipamentos.	Formação e capacitação profissional
CN4	Não. Então, não existe, assim, aquele momento formal de capacitação dos funcionários para os recursos serem utilizados. É isso que a gente está esperando.	Não. Então, não existe, assim, aquele momento formal de capacitação dos funcionários para os recursos serem utilizados.	Formação e capacitação profissional

Fonte: A autora (2024)

Quadro 20 – Oferta de Ações de Formação Continuada para os integrantes do NAPNE

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	Não. Pelo menos, desde quando eu assumi, não.	Não. Pelo menos, desde quando eu assumi, não.	Formação e capacitação profissional
CN2	Então, não temos nenhum. A gente sente falta de ações sistêmicas da reitoria para todos os NAPNE. Quando surgiu a tutoria, a gente tem a comissão local e no próprio documento da tutoria tem dizendo que haveria uma comissão geral, responsável, por dentre outras coisas, fazer essas formações, mas não tivemos nenhuma.	Então, não temos nenhum. A gente sente falta de ações sistêmicas da reitoria para todos os NAPNE.	Formação e capacitação profissional
CN3	Os intérpretes de libras já participaram. Já fui convidado para participar de temas voltados da temática racial e gênero, mas em relação a PCD não me lembro, não que eu tenha sido convidado.	Já fui convidado para participar de temas voltados da temática racial e gênero, mas em relação a PCD não me lembro, não que eu tenha sido convidado.	Formação e capacitação profissional
CN4	Voltada a essa temática específica para a pessoa com deficiência, nós não tivemos.	Voltada a essa temática específica para a pessoa com deficiência, nós não tivemos.	Formação e capacitação profissional

Fonte: A autora (2024)

Um dos aspectos relativos à categoria em questão, que foi observado nas entrevistas, diz respeito ao perfil profissional dos coordenadores do NAPNE. Embora três, dos quatro participantes, sejam do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, e o quarto ser do cargo de docente, todos são licenciados e possuem formação compatível com a função, mesmo que nenhum deles possua formação específica na área de Educação Especial, com exceção de dois deles, que atualmente estão cursando uma Pós-graduação em Educação Especial.

Entendemos que a Formação Inicial não finaliza a formação do profissional de Educação, uma vez que essa deve ser sempre contínua, processual e relativa ao itinerário formativo desenvolvido e às relações estabelecidas na escola, na sala de aula e na vida. Assim, a Formação Continuada se mostra como uma oportunidade do professor estar em formação permanente, aperfeiçoando sua atuação profissional de maneira contextualizada e a partir de seus saberes e suas experiências (Brasil, 2015, p. 23).

Outro aspecto citado refere-se à ausência de ações de Formação Continuada ofertadas pela instância sistêmica aos integrantes do NAPNE. Observou-se que, apesar de existirem momentos formativos no próprio *Campus*, principalmente na Semana Pedagógica e em datas alusivas de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, os coordenadores sentem falta de um planejamento de formação permanente e direcionado à atuação dos profissionais do núcleo. Eles afirmaram, ainda, que nunca participaram de uma ação formativa promovida pela instituição

durante o tempo em que estão na função, o que indica a necessidade de criação de um programa de Formação Continuada para os membros do NAPNE, visto que não há exigência de formação específica para atuar no núcleo.

A proposta da Educação Especial na perspectiva Inclusiva traz consigo uma nova configuração da sala de aula, com a presença cada vez maior de alunos com deficiências e outras características específicas. Dessa forma, para que o ensino, a partir da inclusão, alcance a todos, se faz necessário que o professor, mais do que conhecer os conteúdos teóricos de suas disciplinas, também conheça as especificidades de seus alunos.

Assim, podemos entender que o professor se constitui “um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (UNESCO, 1994, p. 9). Para tanto, torna-se necessário oferecer aos profissionais da educação espaços de formação que permitam refletir sobre seu papel e as novas demandas introduzidas pela Educação Inclusiva, e, a partir disso, efetivar mudanças que colaborem para a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula.

A esse respeito, a Coordenação de Políticas Inclusivas da Reitoria (COPI) pontuou, em sua entrevista, que tem atuado de forma colaborativa com a Assessoria de Formação Continuada da Pró-Reitoria de Ensino, como proponente de ações formativas. Ocorre que essas ações somente são promovidas quanto a COPI é demandada pelo NAPNE dos *Campi*.

Para exemplificar o que havia dito, a coordenação citou um caso recente em que um *Campus* demandou uma formação específica sobre deficiência intelectual e, na oportunidade, a COPI promoveu um evento formativo em parceria com os profissionais da UFPE para atender à necessidade do *Campus*. Vê-se, na situação acima mencionado, que, embora a temática da deficiência intelectual seja de interesse de todos que atuam na área da Educação Especial, a formação não foi estendida para os integrantes dos núcleos dos demais *Campi*.

Portanto, ficou evidente que não há capacitação direcionada especificamente para a equipe multiprofissional dos NAPNEs, o que reafirma um espaço para maior investimento, principalmente, considerando que o NAPNE é um órgão difusor da Política de Educação Especial, responsável pela articulação e apoio no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas na instituição.

Braun e Vianna (2011) chamam a atenção para um nível ainda maior de organização pedagógica no âmbito dos Institutos Federais, que não se limita à equipe multiprofissional dos NAPNEs e a um ou dois professores da sala de Atendimento Educacional Especializado. Reporta-se a um investimento em recursos humanos especializados para atender diferentes públicos-alvo da Educação Especial (PAEE): pessoas com diferentes deficiências cognitivas,

motoras, sensoriais. Contudo, um público que abrange diferentes faixas etárias, modalidades e cursos de diversas áreas técnicas, tecnológicas e profissionais.

Quadro 21 – Realização de reuniões sistêmicas para acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo NAPNE

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	Nesse tempo que eu estou, eu ainda não cheguei a participar.	Ainda não cheguei a participar.	Atuação da Instância Sistêmica
CN2	Olha, a gente tem reuniões para debater assuntos específicos. Por exemplo, o de tutoria, a gente fez várias reuniões. Por enquanto não temos um calendário de reunião, seria muito importante a gente ter.	Olha, a gente tem reuniões para debater assuntos específicos, por enquanto não temos um calendário de reunião.	Atuação da Instância Sistêmica
CN3	Muito poucas. Muitas vezes não há. As reuniões que acontecem são sobre assuntos específicos, mas reuniões permanentes sobre o núcleo nunca participei. Em relação a NAPNE, eu inclusive sinto falta.	As reuniões que acontecem são sobre assuntos específicos, mas reuniões permanentes sobre o núcleo nunca participei.	Atuação da Instância Sistêmica
CN4	Eu já participei de reunião com a reitoria, mas não existe um calendário assim, não existe uma regularidade. Geralmente é assim, existe uma demanda e aí, aquela demanda precisa ser atendida e chamam os coordenadores ou existe um projeto, como foi o caso da tutoria de pares. Mas não existe um diálogo assim com um agendamento prévio, uma agenda de momentos para a gente conversar. Não, não tem realmente.	Eu já participei de reunião com a reitoria, mas não existe um calendário assim, não existe uma regularidade. Geralmente é assim, existe uma demanda e aí, aquela demanda precisa ser atendida aí chamam os coordenadores.	Atuação da Instância Sistêmica

Fonte: A autora (2024)

A presente categoria foi tratada por meio da seguinte pergunta feita aos coordenadores: *Existem reuniões sistêmicas entre a coordenação do NAPNE e a instância sistêmica para acompanhamento do trabalho que é desenvolvido.* Todos responderam que não há reuniões permanentes, relataram que são convocados pela Reitoria para tratar de situações específicas e mencionaram sentir falta desses momentos de diálogo e troca de experiências entre os NAPNEs.

Na entrevista com a Coordenação de Políticas Inclusivas, essa categoria foi tratada por meio das seguintes perguntas: *Há encontros sistemáticos com a equipe do NAPNE?; Até o momento como tem se dado o acompanhamento e avaliação do trabalho que é desenvolvido pelas equipes dos NAPNEs dos Campi?; e Em sua percepção, qual o papel da Coordenação de Políticas Inclusivas do IFPE para a inclusão de pessoas com deficiência ou NEE*”. Em resposta a primeira pergunta, a coordenação ratificou o que foi dito pelos coordenadores de que não feitas

reuniões permanentes que os encontros que ocorrem são esporádicos quando há alguma demanda específica.

Em seguida, explicou que o acompanhamento do trabalho dos NAPNEs se dá por meio do envio de relatórios semestrais. Sobre o papel da COPI, explicou que a coordenação busca desenvolver ações que visam à construção de um espaço educacional cada vez mais inclusivo, por meio de iniciativas de sensibilização e efetivação da garantia da acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal, observando as leis e diretrizes relacionadas às políticas de inclusão, o trabalho da coordenação é realizado em parceria com os NAPNEs. Fato é que a coordenação tem um escopo de atuação que abrange também os [Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas \(Neabi\)](#) e os Núcleos de Gênero e Diversidade (Nugedis) dos *Campi* do Instituto. Somam-se ainda as atribuições definidas no Regulamento do NAPNE, quais sejam:

Coordenar as políticas, programas e ações relativas ao acesso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência do IFPE através do acompanhamento sistêmico aos NAPNE's; II. Acompanhar o processo de inclusão de forma sistêmica no IFPE; III. Desenvolver e fomentar ações, em parceria entre os campi, EaD e/ou Instituições, que desenvolvem Projetos de inclusão; IV. Promover a articulação das políticas inclusivas encaminhadas pelo Ministério da Educação junto aos Campi e EaD, através do NAPNE. V. Realizar, em parceria com os NAPNE's, ações voltadas às pessoas com deficiência; VI. Estimular nos campi e polos da EaD a estruturação de espaços que promovam a acessibilidade e a inclusão de pessoas com necessidades específicas; VII. Sistematizar os dados concernentes aos NAPNE's dos campi e polos da EaD; VIII. Propor diretrizes a serem executadas pelos NAPNE's dos Campi do IFPE e EaD IX. Mapear necessidades para melhorias em relação à infraestrutura e formação dos membros dos NAPNE's dos Campi do IFPE e EaD; X. Avaliar os encaminhamentos para implementação de ações NAPNE's dos Campi do IFPE e EaD; XI. Incentivar a interação de servidores e estudantes às pessoas com deficiência por meio dos campi do IFPE e EaD (IFPE, 2016, p. 59).

Por fim, a Coordenação de Políticas Inclusivas mencionou que, assim como nos *Campi*, a Reitoria também sofre com a insuficiência de servidores, sendo apenas um(a) coordenador(a) e dois servidores administrativos para atender as atribuições da coordenação nas três áreas de atuação: questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade e às questões ligadas à inclusão das pessoas com deficiência, sendo necessário a incorporação de novos servidores para que seja possível destacar a atenção para o tema da educação inclusiva e fortalecer as ações de permanência e êxito com foco nas especificidades dos estudantes, além de promover o trabalho formativo e pedagógico junto à comunidade acadêmica.

Podemos concluir que o IFPE tem demonstrado uma crescente no que diz respeito ao avanço nas suas Políticas de Ações Afirmativas, com destaque para a recente criação da Política Educação em Direitos Humanos do IFPE. Contudo, ainda será necessário envidar esforços para

a ampliação das ações voltadas à Educação Inclusiva e à qualificação do atendimento de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Com base nos resultados das análises, iniciou-se a elaboração do Produto Educacional acerca do problema identificado no Projeto de Pesquisa, pois, através desses resultados, constatou-se que não existia um documento de natureza orientativa para subsidiar os coordenadores no trabalho de estruturação dos NAPNEs, como se propõe com o “Guia Orientador de Estruturação dos NAPNEs”, que será detalhado na próxima sessão.

Quadro 22 – Principais barreiras para a inclusão dos estudantes

Entrevistado	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorização
CN1	<p>Acho que uma barreira é a questão da adaptação em sala de aula. Alguns professores ainda resistem a promover o acesso do estudante a determinadas coisas de uma forma diferente. Ele tem que adaptar o conteúdo, tem que fazer uma prova adaptada e ainda há essa resistência. Acho que falta de conhecimento, realmente. A dificuldade também. Promover algo diferente do que seria uma nova prova, por exemplo. Uma nova atividade. Pensar uma nova forma de apresentar um trabalho. Então, acho que falta esse conhecimento para realizar essas adaptações, tanto no planejamento, quanto no currículo e na avaliação. E o currículo, realmente, é uma questão também. Flexibilização curricular.</p> <p>A promoção, realmente, de uma formação nesse sentido, trazendo, justamente isso, que é um direito do estudante, é algo que precisa ser feito, pontuar isso em informações e em documentos institucionais que é direito do estudante.</p>	<p>Acho que uma barreira é a questão da adaptação em sala de aula.</p> <p>Então, acho que falta esse conhecimento para realizar essas adaptações, tanto no planejamento, quanto no currículo e na avaliação.</p> <p>Flexibilização curricular.</p> <p>Pontuar isso em informações e em documentos institucionais que é direito do estudante.</p>	Barreiras à inclusão
CN2	<p>Bom, eu acho que a principal barreira ainda é o preconceito. A gente, embora esteja na instituição educacional, o preconceito existe. Vire e mexe é exposto e a gente tem que responder à altura, né? Responder que os alunos estão aqui por direitos. Responder que aqui se forma a todos, que a escola tem que ser inclusiva. Isso são algumas barreiras de pensamento retrógrado.</p> <p>Há outras dificuldades. Outra questão é a questão orçamentária e aí eu não tenho como resolver. Eu acho que quando a gente permite essa permanência mais saudável de todos os estudantes, a gente transforma a vida desses meninos. A</p>	<p>Bom, eu acho que a principal barreira ainda é o preconceito. Outra questão é a questão orçamentária e aí eu não tenho como resolver.</p> <p>A parte da gente é possibilitar que eles tenham acesso e uma permanência exitosa.</p>	Barreiras à inclusão

	parte da gente é possibilitar que eles tenham acesso e uma permanência exitosa.		
CN3	Eu acho que a principal barreira é essa, eu acho que a gente precisa aprender com as outras redes sobre essa questão de uma sala multifuncional. A gente precisa dar ao NAPNE esse caráter, essa característica de uma sala multifuncional. A gente precisa que o NAPNE que tenha um nível de valorização institucional. Que a gente consiga os equipamentos e que a gente tenha, de fato, profissionais específicos para lidar com esses materiais.	Eu acho que a principal barreira é essa, eu acho que a gente precisa aprender com as outras redes sobre essa questão de uma sala multifuncional. A gente precisa dar ao NAPNE esse caráter, essa característica de uma sala multifuncional.	Barreiras à inclusão
CN4	Eu percebo que não há aquele despertar dos docentes para a importância da temática. Isso é algo que a gente precisa garantir que ocorra. Esse despertar, esse interesse. Então, promovendo esses momentos de formações, mas como infelizmente a procura é baixa a gente precisa criar estratégias, mas também ter, do ponto de vista institucional, algumas garantias, algumas coisas previstas, algumas coisas institucionalizadas. Porque isso traz mais credibilidade, isso traz mais aquele senso de responsabilidade em relação àquela temática. E aí é necessário, é importante ser contemplado no planejamento docente, no planejamento que os docentes fazem em relação ao seu trabalho.	Eu percebo que não há aquele despertar dos docentes para a importância da temática. Então, promovendo esses momentos de formações, mas também ter, do ponto de vista institucional, algumas garantias, algumas coisas previstas, algumas coisas institucionalizadas. E aí é necessário, é importante ser contemplado no planejamento docente.	Barreiras à inclusão

Fonte: A autora (2024)

As recomendações das legislações indicam que a Instituição de Ensino deve buscar alternativas para a eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Barreiras que Sasaki (2009, p. 1) define em seis dimensões: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação), instrumental (sem barreiras em instrumentos, ferramentas, utensílios), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para com pessoas que têm deficiência).

Na visão dos coordenadores CN1 e CN4, a principal barreira à inclusão existente na instituição é a barreira atitudinal. Justificam dizendo que há uma resistência por parte dos docentes para realizarem as adaptações nos métodos, no conteúdo e na avaliação de forma a

favorecer a aprendizagem dos estudantes público-alvo da política, principalmente, em razão da falta de conhecimento sobre o tema.

Na percepção do coordenador CN2, a principal barreira é atitudinal, pois embora o IFPE seja uma instituição de Educação, há muito preconceito em relação aos estudantes atendidos pelo NAPNE, inclusive, por parte da gestão. Isso pode ser comprovado pela falta de investimentos e as dificuldades enfrentadas pelo núcleo. Na mesma direção, o coordenador CN3 citou como principal barreira a ausência de institucionalização do NAPNE e a falta de previsão das suas atividades nos documentos institucionais. Para ele, a falta dessas garantias institucionais repercute na má estruturação dos núcleos.

A Coordenação da Reitoria confirmou o que disseram os coordenadores e disse que a principal barreira é a falta de profissionais especializados para apoiar as equipes dos NAPNEs. Relatou que existe um número grande de estudantes neurodiversos matriculados no IFPE e que necessitam desse atendimento, mas faltam profissionais para atender a essa demanda. Outra questão que ela julga fundamental é a quebra da barreira atitudinal, pois, na sua visão, a comunidade acadêmica ainda não percebe a inclusão como uma responsabilidade de todos. Exemplificou a problemática ao citar que alguns docentes pensam que é suficiente encaminhar o estudante para o NAPNE e não assumir o seu papel em sala de aula.

Desse modo, apoiamos a ideia de Scherer (2019), de que a Educação Básica, Técnica e Tecnológica tem que chegar ao alcance das pessoas com deficiência com o mesmo peso dos demais estudantes, carregada de cientificidade, tecnologia e profissionalização. Mas, para isso, os Ifs têm que estar preparados, superar o modelo de ensino pragmático e fragmentado de assistir o aluno de forma capacitista ou segregadora somente na sala de recurso. É preciso romper com as barreiras atitudinais e construir uma nova cultura de ensino aprendizagem da Educação Especial, pautada em princípios transformadores, emancipatório e colaborativos que favoreçam a justiça educacional.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Na sessão anterior, apresentou-se a análise dos resultados derivados dessa pesquisa, coleta de dados importante para demonstrar a relevância do Produto Educacional desenvolvido, e ainda, por meio das lacunas apresentadas na atuação dos NAPNE, demonstrar quais orientações são mais promissoras à sua atuação, considerando as possibilidades que a instituição dispõe. Desse modo, esta sessão tratará do Produto Educacional, detalhando aspectos relacionados à elaboração, finalidade, aplicabilidade e avaliação.

O Produto Educacional foi desenvolvido como parte dos objetivos específicos desta pesquisa, qual seja *Desenvolver como Produto Educacional, um Guia teórico com subsídios para orientar as ações das equipes que compõem o NAPNE*, além de ser uma exigência parcial deste Programa de Mestrado, que 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, 2018b, p. 2).

Dessa forma, os Produtos Educacionais podem ser desenvolvidos a partir de uma ampla variedade de formatos, a saber: Atividades de Extensão; Mídias Educacionais; Criação de Aplicativos; Propostas de ensino; Protótipos educacionais; Materiais textuais e Materiais alternativos (Leite, 2018). Nesse sentido, o guia orientador se configura como um material textual de estímulo ao diálogo sobre práticas de inclusão escolar na EPT.

Foi construído a partir de possibilidades promissoras que contribuíssem com o ensino-aprendizagem de todos os estudantes, configurando-se como um instrumento de apoio às práticas de ensino e a gestão dos processos educativos inclusivos na EPT, sendo ainda, passível de adaptações em contextos diversos, conferindo maior potencial de aplicabilidade ao guia. Soma-se a isto, o intuito de colocar o conhecimento científico à disposição da comunidade escolar, para refletir acerca das práticas já realizadas pela instituição, bem como despertar, no âmbito individual de cada profissional, o ser ético e humano que pode e deve ser um promotor de atitudes inclusivas.

6.1 APRESENTANDO O PRODUTO EDUCACIONAL

Para começar, temos a apresentação do Produto Educacional, em que comunicamos a procedência de tal produto, do que se trata o material e que chegamos até ele por meio do

resultado da pesquisa e reflexões em torno das Políticas Institucionais Inclusivas na EPT. É apresentado, também, seu objetivo, que foi de responder os principais anseios dos membros dos NAPNEs, elencados após análise e categorização das respostas das entrevistas, e para quem se destina o guia, ou seja, aos integrantes do núcleo, servidores, gestores educacionais e comunidade acadêmica que tenham interesse no tema.

No primeiro item do Plano Educacional, realizamos uma apresentação sobre o Guia Orientador de Estruturação do NAPNE e, em seguida, dissemos sua finalidade e a quem ele se destina. O segundo item da parte textual trata da legislação sobre inclusão das pessoas com deficiência, iniciando o conceito de inclusão como direito, garantido por diversos normativos legais, sendo o mais abrangente deles o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Também realçamos a importância de um Sistema Educacional Inclusivo para efetivação do direito à Educação.

A terceira parte do Guia é destinada a explicar, brevemente, o conceito de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o público-alvo definido na política pública e alguns conceitos relevantes sobre a temática. O quarto segmento é dedicado à apresentação do NAPNE, compartilhando aspectos, como: o que é, razão da criação, compromisso social da Rede Federal de Educação, Políticas de Ações Afirmativas na EPT e linha do tempo com os documentos legais que são importantes para conhecimento dos membros dos núcleos.

No quinto item, é explicado um pouco da estrutura e das finalidades do NAPNE descritas em documento institucional. Em seguida, apresentamos propostas de ações a serem desenvolvidas pelos NAPNEs da instituição, bem como sugerimos um fluxograma para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial ou estudantes que necessitem de adaptações pedagógicas. Para finalizar essa sessão, incluímos um item com os contatos dos NAPNEs dos *Campi* do IFPE para que a comunidade saiba como encontrá-los.

A sexta parte é dedicada a apresentar as competências e as atribuições da Coordenação Sistêmica responsável por acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos realizados pelo núcleo na instituição. Na sétima parte do material, são apresentadas algumas sugestões de instrumentos para autoavaliação das dimensões que compõem o setor/núcleo. A autoavaliação consiste em um processo de aprendizagem, que deverá contribuir para que o setor/núcleo identifique suas lacunas e seus pontos fortes, e atue de maneira efetiva na construção de um Plano de Ação para estruturação do setor/núcleo e melhoria dos serviços prestados.

Na oitava sessão do material, tratamos do Atendimento Educacional Especializado e dos recursos necessários para a estruturação da sala de recursos multifuncionais. Em seguida, destacamos alguns passos para o planejamento e implantação do AEE na EPT. Nesse item, detalhamos os procedimentos necessários para acompanhamento do estudante com deficiência

ou necessidade educacional específica. Utilizando como recurso pedagógico o Plano Educacional Especializado (PEI), foram apresentadas as características do documento e como utilizá-lo, inserimos, inclusive, um modelo do documento que poderá ser utilizado pela equipe multiprofissional do NAPNE.

Na última parte do Guia, deixamos algumas sugestões de materiais sobre Políticas Inclusivas e Combate ao Capacitismo, assim como algumas dicas de leitura importantes para conhecimento dos membros dos núcleos.

6.2 DA AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Segundo Leite (2019), “os mestrandos profissionais na área de Ensino necessitam gerar produtos educacionais para uso em escolas públicas brasileiras”, também, sendo necessário que este produto seja avaliado, processo pelo qual mostraremos os resultados nesta seção. O processo de aplicação e avaliação é um procedimento necessário, sobretudo, quando consideramos que essa etapa visa o aperfeiçoamento do que foi produzido ao contexto dos processos de ensino e aprendizagem educacional (Freitas, 2021). Nesse sentido, são levados em consideração no processo de avaliação dos Produtos Educacionais os seguintes critérios:

1) Eixo conceitual: os conceitos, informações básicas, procedimentos e/ou imagens são apresentados, ou utilizados, sem erro conceitual, indução a erro ou contradições internas e condizentes com o referencial apresentado na dissertação/tese?; **2) Eixo pedagógico:** a metodologia de ensino adotada é clara e coerente com o que foi definido na dissertação/tese?; **3) Eixo comunicacional:** a linguagem utilizada no produto é adequada ao público alvo a que se destina, quanto ao vocabulário e à clareza na apresentação dos conteúdos e na formulação das instruções? (Freitas, 2021, p. 58).

A partir da ótica desses atores, a estruturação da avaliação se deu por intermédio de instrumento de Coleta de Dados, na forma de um Questionário (Apêndice E), o qual foi disponibilizado em um formulário google, direcionado aos coordenadores que participaram das entrevistas, juntamente com a versão do Produto Educacional.

A fim de elucidarmos melhor a construção das questões apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 23 – Questionário de avaliação do P.E.

Dados de Identificação	Nome, idade, formação
O conteúdo do guia contemplou suas necessidades formativas enquanto coordenador do NAPNE.	Eixo conceitual
As prioridades elencadas atendem às suas necessidades enquanto coordenador do NAPNE?	Eixo pedagógico

O guia fornecerá informações importantes à Instituição para construção de melhorias voltadas à estruturação dos núcleos?	Eixo conceitual
O design do guia (esquema de cores, imagens, tamanho de letra) favoreceu a exposição do conteúdo?	Eixo comunicacional
O atendimento as orientações do guia impactarão em um processo de ensino aprendizagem mais inclusivo?	Eixo pedagógico
Em uma escala de pontuação, quão satisfeito você está com este guia orientador?	Eixo comunicacional

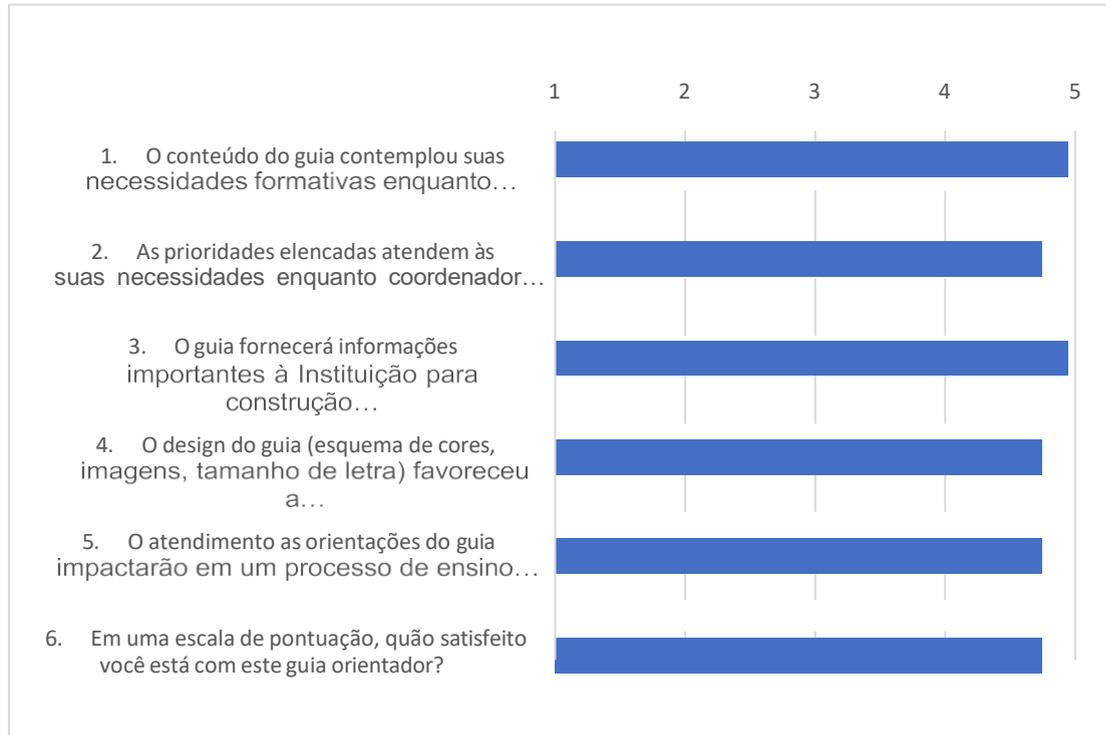
Fonte: A autora (2024)

Como o guia tem caráter propositivo e orientador sobre as práticas e ações dos NAPNES no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da educação especial inclusiva, a aplicação do produto educacional deu-se por meio de envio aos próprios coordenadores que atuam com a política pública.

Proporcionando aos participantes da pesquisa um espaço de reflexão sobre o produto educacional e os resultados da pesquisa. A avaliação consistiu em fazer uma leitura da percepção deles quanto à usabilidade do produto educacional para o trabalho nos NAPNES, bem como para a organização desses núcleos. Identificando as impressões dos atores que atuam junto ao núcleo acerca do conteúdo apresentado no Guia Orientador para Estruturação do NAPNE.

Essa avaliação permitiu identificar o nível de satisfação dos participantes sobre o produto educacional proposto. Para isso, utilizou-se como escalas as seguintes variáveis: 1 – Muito insatisfeito; 2 – Insatisfeito; 3 – Neutro; 4 – Satisfeito; 5 – Muito Satisfeito. Além disso, uma questão aberta foi incluída para sugestão dos participantes acerca do guia. Assim, vejamos no gráfico abaixo as variáveis correspondentes às perguntas do questionário de avaliação que correspondem à média de avaliação das respostas dos 4 (quatro) coordenadores dos NAPNES pesquisados e de 2 (dois) profissionais da instituição, totalizando 6 (seis) avaliações.

Gráfico 1 – Escala média de avaliação do Produto Educacional



Fonte: A autora (2024).

Como pode ser observado no Gráfico acima, a escala de 4 (satisfeito) e 5 (muito satisfeito) são as que mais representam as respostas dos participantes sobre todas as variáveis do questionário. Tal escala revela um conceito elevado de satisfação dos profissionais acerca do conteúdo e objetivos do produto educacional, o que denota a relevância da proposta, além de indicar uma possível usabilidade por parte desses núcleos, mostrando que essa ferramenta pode contribuir para a estruturação dos núcleos e conseqüentemente para melhoria da aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas.

Ao analisar as sugestões acerca do conteúdo do guia, no item 7 do questionário de avaliação, do total de 6 (seis) participantes, 4 (quatro) manifestaram suas opiniões de forma discursiva. Todos eles apresentaram que o produto educacional atende aos anseios e necessidades dos profissionais do núcleo. Além disso, não houve sugestões que pudessem apontar ajustes ou complementação em nenhuma dos itens do guia orientador, os avaliadores consideraram o produto educacional uma proposta usual para a melhoria do trabalho desenvolvido pelos NAPNES da instituição.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse estudo foi analisar o papel dos NAPNEs do IFPE para a inclusão educacional de discentes com deficiência ou com alguma necessidade educacional específica, desdobrando-se na produção de subsídios para o aprimoramento de Políticas Institucionais de Inclusão no contexto da EPT, em especial no IFPE. Ao dispor do conhecimento acerca das ações realizadas pelos NAPNEs, foi possível perceber as fragilidades na estruturação desses núcleos.

Também foi possível dispor de informações acerca da perspectiva sob a qual o atendimento está sendo realizado, ou se está apenas atendendo a uma obrigatoriedade legal, sendo essa a variação mais relevante entre os *Campi*. De posse dessas informações, foi possível identificar os principais pontos a serem discutidos acerca da atuação do NAPNE no IFPE e lançar mão de estratégias que subsidiem os NAPNEs na sua missão de contribuir com a formação integral e autônoma de seus estudantes.

Neste sentido, verificou-se a ausência de documentos institucionais que busquem assegurar o acesso, a permanência e êxito dos estudantes público-alvo dessa política, atualmente, o único documento aprovado que trata especificamente das atribuições dos núcleos é o Regulamento do NAPNE (2014), já que o PDI mais recente (2022-2026) apenas menciona a temática da Educação Inclusiva de forma genérica, sem uma definição explícita das metas e ações a serem alcançadas pelos NAPNEs e limitando-se a definir como objetivo institucional da área **“criar um espaço educacional cada vez mais inclusivo”** (Instituto Federal de Pernambuco, 2022, p. 86), mas sem dizer, efetivamente, por meio de quais ações esse objetivo será alcançado. Além disso, para o quinquênio em que o PDI será executado os únicos objetivos específicos previstos para a área em questão são: **“a) fortalecer as ações dos núcleos de inclusão e diversidade já existentes nos Campi e na DEaD; e b) implementar os núcleos nos campi que ainda não dispõem de equipe e efetivar as ações do Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA)”** (Instituto Federal de Pernambuco, 2022, p. 88).

Acerca dos demais documentos orientadores, identificamos que a **Política de Assistência Estudantil (2022)** prevê dois programas relativos à Educação Especial Inclusiva que são: o **Programa de Incentivo às Políticas Inclusivas** e o **Programa Tutoria de Pares**, iniciativas recentemente implementadas nos NAPNES dos *Campi* e consideradas exitosas, embora, por serem ações recentes, necessitem de acompanhamento e investimentos na formação continuada dos responsáveis por executar os programas.

Em contrapartida, a **Organização Acadêmica Institucional (2016)**, que consiste no

principal marco legal definidor de diretrizes que organizam a vida acadêmica nos *Campi* e norteiam as tomadas de decisões, não faça menção, em nenhum de seus artigos, aos estudantes público-alvo da Educação Especial Inclusiva, o que se configura como uma lacuna importante que só será solucionada com a aprovação do documento revisado que se encontra em processo de aprovação pelo Conselho Superior do IFPE.

Acerca desse ponto, cabe destacar que foi identificada a ausência de uma **Política Específica sobre Inclusão e Diversidade** e documentos dela decorrentes, conforme encontra-se previsto no PDI IFPE 2022-2026, uma vez que o Programa de Inclusão e Diversidade previsto na Minuta da Política de Educação em Direitos Humanos do IFPE não contempla aspectos pedagógicos como: o ingresso e permanência dos estudantes com deficiência ou NEE, o Atendimento Educacional Especializado, as Adaptações Curriculares e sua previsão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, a atuação do Núcleo de Tecnologia Assistiva, os procedimentos para realização do Plano Educacional Individualizado (PEI), dentre outras aspectos que perpassam a educação inclusiva.

Nas análises, observou-se que há um descompasso entre os NAPNEs dos *Campi*, no que refere a composição, organização pedagógica e operacionalização dos serviços. A organização dos NAPNEs nos IFs é um dos principais desafios apontados em outras pesquisas: "Existe uma distinção na funcionalidade e organização dos NAPNEs entre os Institutos Federais do Brasil ", como explica Borges (2019). No Instituto Federal do Pernambuco, essa diferença ocorre entre os seus próprios *campi*, tanto na estrutura física e humana quanto na organização política pedagógica.

Outra dificuldade mencionada pelos coordenadores, diz respeito a sua visão sobre a realização do Atendimento Educacional Especializado. Embora eles desenvolvem ações e estratégias, mesmo sem previsão nos documentos institucionais, não reconhecem o trabalho realizado como ações de AEE, atribuindo isso a falta de profissionais especializados para atuar nesse atendimento, assim como a falta de recursos e serviços específicos para o AEE. Nas pesquisas que abordem a temática, se constatou que o ordenamento legal é incipiente no que tange à realização do AEE no âmbito da EPT. Isso ressalta a necessidade de políticas institucionais e resoluções que respaldem a atuação do NAPNE.

As demais dificuldades apontadas estão relacionadas à insuficiência na formação continuada dos membros dos núcleos, à falta de um plano estratégico de Formação Continuada para professores. Outro ponto consiste na fragilidade das ações colaborativas dos serviços operacionalizados pelos NAPNEs, pois não existe, na maior parte desses núcleos, uma definição clara sobre os processos educacionais do serviço do núcleo (ex: fluxos, protocolos, planejamentos

de formação e outros). Observou-se, também, uma rotatividade na função de coordenação dos NAPNES e a maioria está lidando pela primeira vez com essa política pública. Além disso, muitos deles não possuem formação na área da Educação Especial, o que reforça a importância de um plano de Formação Continuada.

A Coordenação de Ações Afirmativas da Reitoria reconhece a proatividade dos NAPNES, pontuando também desafios e dificuldades a serem superados, revelando ainda que a coordenação atua de forma pontual, conforme as demandas encaminhadas pelos *Campi*, demonstrando que não há um alinhamento dessas iniciativas no âmbito da instituição. Essas condições somadas estão interferindo diretamente na qualidade do atendimento aos estudantes públicos do NAPNE, conseqüentemente, em sua plena participação, aprendizagem, permanência e até mesmo êxito no IFPE.

Não bastam apenas as leis, é necessário haver uma ação conjunta para que ocorram mudanças na prática pedagógica, uma delas diz respeito ao investimento de recursos financeiros, a exemplo do que ocorre em alguns Ifs da Rede Federal que já disponibilizam 1% do orçamento de cada *campus* para a Inclusão. O IFPE ainda não dispõe dessa rubrica e precisa avançar nos investimentos em recursos humanos e físicos, além de uma força didático-pedagógica que efetivamente faça com que as leis sejam materializadas e operacionalizadas na prática, de forma que proporcione ao estudante a equidade na relação ensino-aprendizagem como os demais estudantes, possibilitando alcançar outros patamares nas relações sociais, sua inclusão no mercado de trabalho, a participação política e cultural, dentre outras dimensões da vida social.

O processo de inclusão não é tarefa fácil, pois requer o envolvimento de toda a instituição de ensino, os educadores, as famílias e a sociedade. Para as pessoas com deficiência, não se trata apenas de romper as barreiras estruturais, mas, principalmente, atitudinais, como superar as práticas tradicionais da escola e alcançar a aceitação por parte dos atores educacionais. Isso demanda o engajamento conjunto de toda a instituição, forças individuais e coletivas dos educadores, alunos e famílias na compreensão do seu papel no processo de ensino.

Os NAPNES têm um papel importante na Educação Profissional e Tecnológica para articular e fomentar Políticas de Educação Especial sob a perspectiva inclusiva, a fim de garantir a igualdade de condições de acesso, permanência, participação, aprendizagem e êxito para as pessoas com deficiência ou para aquelas que possuem alguma necessidade educacional específica. No IFPE, os resultados da pesquisa desenvolvida, nesse estudo, revelam como os NAPNES têm promovido diferentes ações e práticas inclusivas nos últimos anos, trazendo importantes avanços para a Educação Especial, como a recente contratação de profissionais especializados, ainda que de forma terceirizada; a criação de coordenações dos NAPNES com

função gratificada; entre outras. Por outro lado, os resultados dessa pesquisa revelam também alguns desafios a serem superados.

Ademais, tais resultados contribuíram para o desenvolvimento do guia orientador, que foi delineado a partir das necessidades apresentadas pelos núcleos do IFPE, de forma que representa para os profissionais do NAPNE um material norteador para auxiliar na estruturação dos núcleos visando desenvolver o AEE, dentro das possibilidades que a instituição possui, na perspectiva de uma Educação Inclusiva. Por fim, a validação do produto educacional pelos participantes da pesquisa consistiu na última fase deste projeto, momento que possibilitou apresentar a proposta para os profissionais de 4 (quatro) NAPNEs do Instituto Federal de Pernambuco que avaliaram o Guia Orientador de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Juliane Marques Santiago de. **Percepções de estudantes com deficiência sobre integração, acessibilidade e inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Campus Olinda, Olinda, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, S.M.S. (2007). **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- BATISTA, C.A.M. e MANTOAN, M.T.E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, 2006.
- BEZERRA, G.F. e ARAÚJO, D.A.C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 186, de 9 julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, jul. 2008.
- 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, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão (LBI)**. Brasília, 2015.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. MEC. Brasília, 1998.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Brasília, **Revista Retratos da História**, 2011.

CURY, R.J.C. **Direito À Educação: Direito À Igualdade, Direito À Diferença**, Minas Gerais: PUC, 2002.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W.R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M. T. E. **O acesso de discentes com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Especializado na escola comum. Campinas: Unicamp, 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

FARIA, Rogério; NASCIMENTO, Franclin. A Questão da Inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação Tec Nep. In: FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; SILVA, Neide Samico da (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

FIOCRUZ. **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial**. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>.

FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; SILVA, Neide Samico da (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 46ª ed., p. 82, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de discentes com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

IBGE. **Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil – Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Resolução nº 36/2018, de 01 de junho de 2018. **Regulamenta e institui o Núcleo de Tecnologia Assistiva do IFPE**. Recife, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Resolução nº 10/2016, de 28 de março de 2016. **Aprova as alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência do IFPE.** Recife, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: quadriênio 2022-2026.** Recife, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto Político Pedagógico Institucional.** Recife, 2012.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p.61-79, 2011.

KRAEMER, Gracieli Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo.** 1 ed. Curitiba, 2017.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Alínea, 3ª ed., 2017.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T.E.; SANTOS, M. T. C. T. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas.** Trad. João Maia. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARX, Karl. **O capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, H. S. F.; BASTOS, C. C. B. C. A Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: acesso, permanência e aprendizagem. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: Desenvolvimento histórico. **Cadernos da História da Educação**, n.7, p. 29-43, jan./dez. 2008.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** São Paulo: Artmed, 2007.

- MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010 Pessoas com Deficiência**. Brasília: Petrópolis: Vozes, 2004.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução N° 48, de 20 de dezembro de 1993. Normas para equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência**. Nova York: 1993.
- PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, abr. 2010.
- RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008.
- ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação Tecnep na Rede Federal de Educação Tecnológica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.
- SANTOS, José Carlos Amaral Silva dos. **Inclusão dos estudantes com deficiência visual na Educação Profissional e Tecnológica no IFPE – Campus Recife**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Campus Olinda, Olinda, 2022.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Poderá o Direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 65, maio 2003.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, Ano XII, p. 10-16. São Paulo, 2009.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas do Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 4ª ed., 2013.
- SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz. 1989.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SEGALLA, J. I. S. F. Direito à Educação. In: FERRAZ, C. V. Et al. (coord.) **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, J. M. da. Práticas educativas em organizações inclusivas: o problema do sujeito. In: SOUZA, O. S. H. (Org.). **Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: AGE, 2008. P. 13-22.

SOARES, G. G.; MELO, F. R. V. O Programa TEC NEP e sua implantação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN. **Revista Cadernos de Educação**, nº 54, 2016.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o estado e a escola**. Ijuí: Unijuí, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Equipe multiprofissional do NAPNE

Este questionário é parte da pesquisa de mestrado profissional intitulada: **“INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma análise sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE do IFPE”** que tem como objetivo analisar o papel dos NAPNEs do IFPE para a inclusão educacional de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, visando a produção de subsídios para a implementação e/ou aprimoramento de políticas institucionais de inclusão no contexto da EPT, em particular no IFPE.

Formação Acadêmica: _____

Cargo: _____

- 1) O NAPNE possui sala própria/específica:
SIM () NÃO ()
- 2) A sala e os recursos estão bem estruturados para o atendimento adequado a esse público:
SIM () NÃO () PARCIALMENTE ()
- 3) Há equipamentos de tecnologia assistiva no *Campus*?
() SIM () NÃO ()
Quais? São suficientes?
- 4) Descreva as principais atividades e ações realizadas por você no NAPNE?
- 5) Como o NAPNE é informado sobre a matrícula de estudantes com deficiência ou NEE?
- 6) Todos os discentes com deficiência ou NEE, que necessitam, são acompanhados pelo NAPNE do Campus? Motivo pelo qual esses discentes não são acompanhados?
- 7) A comunidade acadêmica conhece os objetivos e a atuação do NAPNE?
() SIM () NÃO
- 8) O NAPNE realiza atividades com os integrantes da comunidade acadêmica sobre a inclusão das pessoas com deficiência e/ou NEE dentro e fora da sala de aula:
NÃO () SIM ()
- 9) Você considera suficientes as ações voltadas à formação continuada para os integrantes que atuam no NAPNE do IFPE?
() SIM () NÃO

- 10) Qual(is) políticas internas e/ou documento(s) institucional(is) fundamentam o seu trabalho no NAPNE do IFPE?
- 11) Principais desafios enfrentados no desenvolvimento do seu trabalho.
- 12) Na sua visão existem barreiras de **acessibilidade comunicacional** no *Campus* para esse público?
() SIM () NÃO () NÃO TENHO CERTEZA.
- 13) Em caso positivo à pergunta anterior, que ações, programas ou outros processos são realizados pela Instituição no sentido de dirimir e/ou diminuir essas barreiras de acessibilidade?
- 14) Na sua visão existem **barreiras atitudinais** para esse público, através de relatos para o NAPNE?
() SIM () NÃO () NÃO TENHO CERTEZA.
- 15) Em caso positivo à pergunta anterior, que ações, programas ou outros processos são realizados pela Instituição no sentido de dirimir e/ou diminuir essas barreiras atitudinais?
- 16) Na sua visão existem **barreiras pedagógicas** para esse público, através de relatos para o NAPNE?
() SIM () NÃO () NÃO TENHO CERTEZA.
- 17) Em caso positivo à pergunta anterior, que ações, programas ou outros processos são realizados pela Instituição no sentido de dirimir e/ou diminuir essas barreiras atitudinais?
- 18) Para você quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos discentes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais no seu processo de inclusão?
- 19) Em sua percepção qual o papel do NAPNE na inclusão dessas pessoas no contexto do IFPE?
- 20) Em sua percepção qual(is) instrumento(s) incentivaria a implementação de políticas institucionais acerca da temática, na perspectiva da produção de um produto educacional?

Desde já agradecemos a sua colaboração em responder às questões abaixo e ratifico que sua colaboração, através deste questionário, é imprescindível para o êxito deste trabalho.

APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada Coordenador(a) do NAPNE

Este questionário é parte da pesquisa de mestrado profissional intitulada: “**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma análise sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE do IFPE**” que tem o objetivo de analisar o papel dos NAPNEs do IFPE para a inclusão educacional de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, visando a produção de subsídios para a implementação e/ou aprimoramento de políticas institucionais de inclusão no contexto da EPT, em particular no IFPE.

Formação Acadêmica: _____

Cargo: _____

- 1) Qual o tempo de implantação do NAPNE no Campus?
- 2) Existe Portaria de nomeação do Coordenador do NAPNE e há a destinação de Função Gratificada?
- 3) O número de profissionais que atendem no NAPNE é suficiente para atender a demanda, quais são as atribuições da equipe multiprofissional lotada no setor?
- 4) Quais os equipamentos de acessibilidade que o NAPNE possui, os profissionais estão capacitados para utilizá-los?
- 5) O *Campus* desenvolve ações junto à comunidade acadêmica sobre a inclusão desses estudantes dentro e fora da sala de aula, quais?
- 6) Há encaminhamento desses discentes para o mundo do trabalho?
- 7) Houve alguma formação continuada promovido pela instância sistêmica voltada para os coordenadores e para a equipe que atua no NAPNE, com vistas a favorecer à educação especial na perspectiva inclusiva na Instituição?

() SIM () NÃO

Em caso positivo, qual o tipo de formação?

- 8) O NAPNE realiza atividades com os integrantes da comunidade acadêmica sobre a inclusão das pessoas com deficiência e/ou NEE dentro e fora da sala de aula.
- 9) Em sua percepção, qual o papel do NAPNE na inclusão dessas pessoas no contexto do IFPE?
- 10) Em sua percepção, qual(is) instrumento(s) incentivaria a implementação de políticas institucionais acerca da temática, na perspectiva da produção de um produto educacional?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Coordenador(a) de Políticas Inclusivas – Reitoria

Formação Acadêmica: _____

Cargo/função: _____

1. O IFPE possui uma Política de Direitos Humanos e/ou uma Política de ações afirmativa ou outro documento que estabeleça princípios e diretrizes para atuação dos NAPNES no IFPE e como tem se dado o processo de acompanhamento dessas ações?
2. Em quais documentos institucionais estão contempladas as questões relativas à inclusão educacional da pessoa com deficiência na instituição?
3. No IFPE, quais normativas são aplicadas para garantir a acessibilidade, o atendimento educacional especializado, a formação continuada dos profissionais e os recursos didáticos necessários ao público alvo da PNEE?
4. Como avalia a atuação dos NAPNEs do IFPE no processo de inclusão de discentes com deficiência ou NEE?
5. Existe algum programa de formação continuada para os profissionais que atuam no NAPNE?
6. Há encontros sistemáticos com a equipe do NAPNE?
() SIM () NÃO
Caso a resposta seja positiva, com que frequência?
7. Quais ações/programas/projetos realizadas pela Coordenação de Políticas Inclusivas voltadas à inclusão de discentes com deficiência ou NEE você destacaria?
8. Quais ações/programas/projetos realizadas pelos NAPNES dos Campi do IFPE voltadas à inclusão de discentes com deficiência ou NEE você destacaria?
9. Como se dá a atuação transversal das instâncias sistêmicas (extensão, ensino, pesquisa e assistência estudantil) no sentido de assegurar a inclusão social e educacional dos estudantes com deficiência ou NEE, essa atuação conjunta está prevista em algum documento?
10. A Coordenação de Políticas Inclusivas realiza algum evento acadêmico acerca da temática da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para toda comunidade acadêmica?
11. Em sua percepção, qual o papel do NAPNE na inclusão de pessoas com deficiência ou NEE no contexto do IFPE?

APÊNDICE D -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma análise sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFPE *Campus* _____ que está sob a responsabilidade da pesquisadora NATÁLIA TIBÉRIA VELOSO DE SANTANA, com endereço na rua: São Mateus, nº 583, Iputinga. CEP: 50680-000. Telefone (81) 99919-1605. E-mail: natalia.santana@reitoria.ifpe.edu.br e está sob orientação da Profa. Dr. Kleber Fernando Rodrigues, telefone (81) 998194756 e-mail kleber@pesqueira.ifpe.edu.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa responsável por esta pesquisa e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- 7- **Descrição da pesquisa: Objetivo Primário e Secundários:** O objetivo primário da pesquisa é analisar o papel dos NAPNEs do IFPE para a inclusão educacional de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, visando a produção de subsídios para a implementação e/ou aprimoramento de políticas institucionais de inclusão no contexto da EPT, em particular no IFPE. Abaixo os objetivos secundários:
- Identificar se as ações realizadas pelo NAPNE estão previstas nos documentos institucionais do IFPE;
 - Interpretar no conteúdo do discurso dos profissionais às suas percepções sobre o papel do NAPNE para a inclusão educacional de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas;
 - Compreender como se dá a atuação da instância sistêmica na definição de diretrizes e no acompanhamento do trabalho desenvolvimento por esses núcleos;

- Desenvolver como Produto Educacional, um Guia teórico com subsídios para orientar as ações práticas das equipes que compõem o NAPNE.

2- Detalhamento dos procedimentos da coleta de dados: A metodologia utilizada terá uma abordagem qualitativa, com realização de análise documental e pesquisa de campo, e tendo como campo da pesquisa o Núcleo de Apoio às Pessoas com necessidades educacionais específicas – NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Primeiramente será realizada uma análise documental de natureza exploratória com análise de documentos normativos e institucionais, para analisar as concepções de inclusão.

Em seguida será realizada a pesquisa de campo com aplicação de questionário misto e aplicação de entrevista semiestruturada, de maneira presencial ou de forma *on-line* através de reunião realizada pelo ambiente virtual *Google Meet*. O formulário eletrônico com o questionário misto será aplicado com profissionais da equipe multiprofissional do NAPNE, buscando identificar as concepções de currículo integrado em seus discursos. O Roteiro de entrevista semiestruturada será aplicado com a Coordenação de Políticas Inclusivas do IFPE. A partir dos resultados da análise documental e de campo, serão aplicados com os participantes da pesquisa o Produto Educacional, composto por Documento orientar que abordará os princípios e as concepções da educação especial na perspectiva da educação inclusiva para nortear a implantação de uma política interna de ações afirmativas, por meio de um formulário eletrônico enviado por *E-mail*, com o objetivo de contribuir com a materialização da educação inclusiva.

3- Período de participação dos voluntários: O período de participação dos voluntários da pesquisa se dará nos meses de julho a dezembro de 2022, iniciando no momento que receberem através do e-mail o questionário misto e aceitarem a participar da pesquisa, e realizarem a entrevista semiestruturada. O Término da participação na pesquisa será no momento que os voluntários enviarem o questionário de avaliação da aplicabilidade do produto educacional respondido. Cada participante receberá uma única vez os questionários através de E-mail. Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. A pesquisadora assume o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo. O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

4- Riscos diretos: A presente pesquisa não acarreta nenhum tipo de risco à saúde física, psíquica

ou moral dos participantes, tendo em vista sua proposta unicamente pedagógica de investigação e intervenção. Conforme exposto nos procedimentos teórico-metodológicos, a participação dos participantes da pesquisa ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários. Assim sendo, o risco mínimo refere-se ao possível constrangimento decorrente da exposição das percepções dos participantes no decorrer da entrevista. Todavia, ao observarmos indicações de desconforto dos participantes no momento de responderem o questionário, serão tomadas algumas providências, para evitar ou diminuir os riscos associados à pesquisa, que são: ter atenção aos possíveis sinais de desconforto; e com o intuito de minimizá-los, deve-se garantir que as questões propostas são objetivas e não constrangedoras; confidencialidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas. Fui devidamente informado dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

5- Benefícios diretos e indiretos: Os benefícios esperados relacionam-se a múltiplos aspectos. Em primeiro lugar, dar voz aos profissionais que atuam na luta por melhores condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência na instituição; ao mesmo tempo, pretende-se elaborar um produto educacional que auxiliará a gestão na tomada de decisões sobre as ações inclusivas a serem adotadas; por fim, este estudo pretende impulsionar o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no ambiente educacional, que contemplará não só os colaboradores da pesquisa, mas todo o segmento absorvido pelo Instituto. A participação nesta pesquisa se dá por aceitação voluntária, não tendo pagamento nem cobrança ao voluntário. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o *Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UNIBRA no endereço: Rua Padre Inglês, 257, R. Padre Inglês, 356 – Boa Vista, Recife – PE, 50050-230, Telefone: (81) (81) 3036-0001/997757689; e-mail: comitedeetica@grupounibra.com.*

(Assinatura do pesquisador)

Os participantes receberão o arquivo deste Termo para assinaturas de todos os envolvidos (participante, pesquisadora e testemunhas), devendo guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma análise sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE do IFPE, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____.

Assinatura do participante: _____.

6) Número de profissionais que atendem no NAPNE ou na instituição: _____.

7) Profissionais que atendem (ou que estão ligados) no/ao NAPNE: _____.

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Assinatura:
Nome:	Assinatura:

APÊNDICE E – Questionário de Avaliação do Produto Educacional

Esse questionário tem o objetivo de avaliar o Produto Educacional intitulado "Guia Orientador para estruturação do NAPNE". Este produto é fruto do trabalho de dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do IFPE.

Como parte fundamental para avaliar a qualidade do produto, acreditamos ser importante a participação dos coordenadores dos NAPNES que atuam nos Campi do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Assim, convidamos voluntariamente para o preenchimento deste questionário de avaliação. Este questionário contém perguntas objetivas relativas ao conteúdo do Produto Educacional, além de uma pergunta aberta para sugestões acerca do Guia Orientador.

ITENS	1	2	3	4	5
O conteúdo do guia contemplou suas necessidades formativas enquanto coordenador do NAPNE.					
As prioridades elencadas atendem às suas necessidades enquanto coordenador do NAPNE?					
O guia fornecerá informações importantes à Instituição para construção de melhorias voltadas à estruturação dos núcleos?					
O design do guia (esquema de cores, imagens, tamanho de letra) favoreceu a exposição do conteúdo?					
O atendimento as orientações do guia impactarão em um processo de ensino aprendizagem mais inclusivo?					
Em uma escala de pontuação, quão satisfeito você está com este guia orientador?					
Gostaria de sugerir alguma modificação no Guia Orientador?					

APÊNDICE F – Produto Educacional

Guia Orientador para estruturação do NAPNE



Descrição da imagem: diferentes pessoas ao centro da página representando os diversos tipos de deficiência.

Autora: Natália Tibéria Veloso de Santana

Orientador: Kleber Fernando Rodrigues


**INSTITUTO
FEDERAL**
Pernambuco

PROFEPT 
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APRESENTAÇÃO

Este guia orientador resulta da pesquisa intitulada "INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma análise sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE do IFPE" desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Este produto educacional é destinado a todos os coordenadores dos NAPNES e demais pessoas interessadas em ampliar os conhecimentos sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no contexto da Educação Profissional.



SUMÁRIO

01	A Inclusão como um Direito.....	4
02	Educação Especial na perspectiva Inclusiva.....	5
03	Você conhece o NAPNE?.....	7
04	O que você precisa saber sobre o NAPNE?.....	8
05	O NAPNE do IFPE	9
06	Você conhece a Coordenação de Políticas Inclusivas da Reitoria (COPI/IFPE)?	12
07	Sugestão de instrumento de autoavaliação..... para o NAPNE	15
08	Proposta de Plano de Ação para o NAPNE.....	16
09	Como o AEE deve ser planejado na EPT.....	17
10	Dez passos para implantar o AEE.....	18
11	Sugestão de Fluxograma de atendimento dos estudantes PAEE	19
12	Modelo de Plano Educacional Individualizado..... (PEI)	20
13	Dicas de materiais e recursos sobre Políticas..... Inclusivas na EPT	21
14	Referências.....	24



Descrição da imagem: bonecos coloridos no início da página representando a diversidade.

COMUNICAÇÃO DIGITAL PARA SURDOS E LEITOR DE TELAS PARA CEGOS

Os aplicativos de tradução apresentados a seguir não substituem um intérprete humano, trata-se apenas de uma ferramenta para contribuir na tradução deste produto educacional na ausência de um Tradutor Interprete de Libras e/ou na falta de descritor em braille.

SUPOORTE LIBRAS



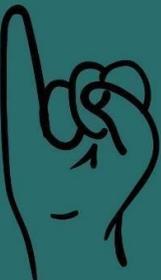
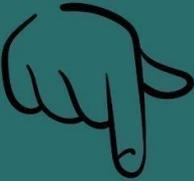
A suite VLibras é um conjunto de ferramentas gratuitas e de código aberto que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) em Português para Libras, tornando computadores, celulares e plataformas Web mais acessíveis para as pessoas surdas. Embora seja importante destacar que o aplicativo VLibras não substitui um intérprete humano, trata-se apenas de um auxílio em caso de inexistência de um Tradutor Interprete em Libras. (MGIS, 2023) Disponível pelo endereço eletrônico: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/vlibras/>

SUPOORTE LEITOR DE TELA



Aplicativo EyeFy é uma das ferramentas gratuitas que utiliza das técnicas avançadas de inteligência artificial e aprendizado de máquina para reconhecer textos e efetuar a leitura deles em voz alta. O app acessará a câmera do celular e então é só apontar a lente para o texto desejado, segurando o dedo sobre a tela por alguns segundos. Ao soltar o dedo, o aplicativo reconhecerá o texto no quadro e o lerá em voz alta. O EyeFy já está disponível para download na Play Store e estará na App Store.

1 A INCLUSÃO COMO UM DIREITO



Descrição da imagem:
Sinais de letras em libras
na lateral da página.

A inclusão é direito previsto em Lei. Esse direito é mencionado em diversos documentos do ordenamento jurídico brasileiro, sendo que a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a Lei nº 13.146/2015, é considerada um dos documentos mais abrangentes e recentes relacionados aos direitos das pessoas com deficiência (PCD). O artigo 27 da LBI destaca que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizagem ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 6).

Essa mesma Lei também traz a responsabilidade para o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade, no sentido de assegurar uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, protegendo-as dos diversos tipos de violência, negligência e discriminação, que é a forma pela qual o preconceito se manifesta. Fonte: (Sonza, 2023)

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE- PEI):

A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (MEC, 2008).



Descrição da imagem: estudante com deficiência física de costas na cadeira de rodas em uma mesa com outros estudantes.

Você Sabia? Não usamos mais o termo “portador de deficiência” e sim “pessoa com deficiência”. Segundo Sasaki (2014) a deficiência não é algo que podemos portar (como uma carteira, um casaco, um par de óculos) mas uma condição.



2.1 QUEM É O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) lançou recentemente o Glossário da Educação Escolar - Censo Escolar 2023 (BRASIL, 2023). Este documento traz o perfil dos estudantes atendidos pela educação especial, quais sejam: alunos com deficiência, com transtornos do espectro autista (até 2019 denominados transtornos globais do desenvolvimento) e com altas habilidades ou superdotação.

A Educação Inclusiva considera como seu público, além das pessoas com deficiência, outras condições. As mais comuns nos espaços acadêmicos/escolares são: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Essas condições são também chamadas de Transtornos Funcionais Específicos de acordo com a PNEE--PEI (BRASIL, 2008).

Você Sabia? Em 2021 foi instituída a Lei 14.254 (BRASIL, 2021) assegurando o direito aos educandos com Dislexia, TDAH ou outros transtornos funcionais específicos, também chamados de transtornos de aprendizagem, o acompanhamento individualizado e direcionado às suas especificidades



3 VOCÊ CONHECE O NAPNE?

O NAPNE é o núcleo responsável por mediar e desenvolver ações de apoio e acompanhamento aos estudantes, servidoras e servidores com necessidades específicas visando fomentar o desenvolvimento de uma cultura inclusiva com base no respeito às diferenças, principalmente na quebra de barreiras físicas, atitudinais, metodológicas, instrumentais, programáticas e comunicacionais, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão do estudante com necessidades específicas (IFPE, 2016).



Descrição da imagem: estudante com deficiência física de costas na cadeira de rodas em uma mesa na biblioteca.

4 O QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE O NAPNE?

O NAPNE foi criado para atender ao público-alvo da Educação Inclusiva. A Educação Inclusiva é um processo pedagógico, sociocultural e político de ações educativas e administrativas voltadas para o acesso, permanência e êxito de todos os estudantes.

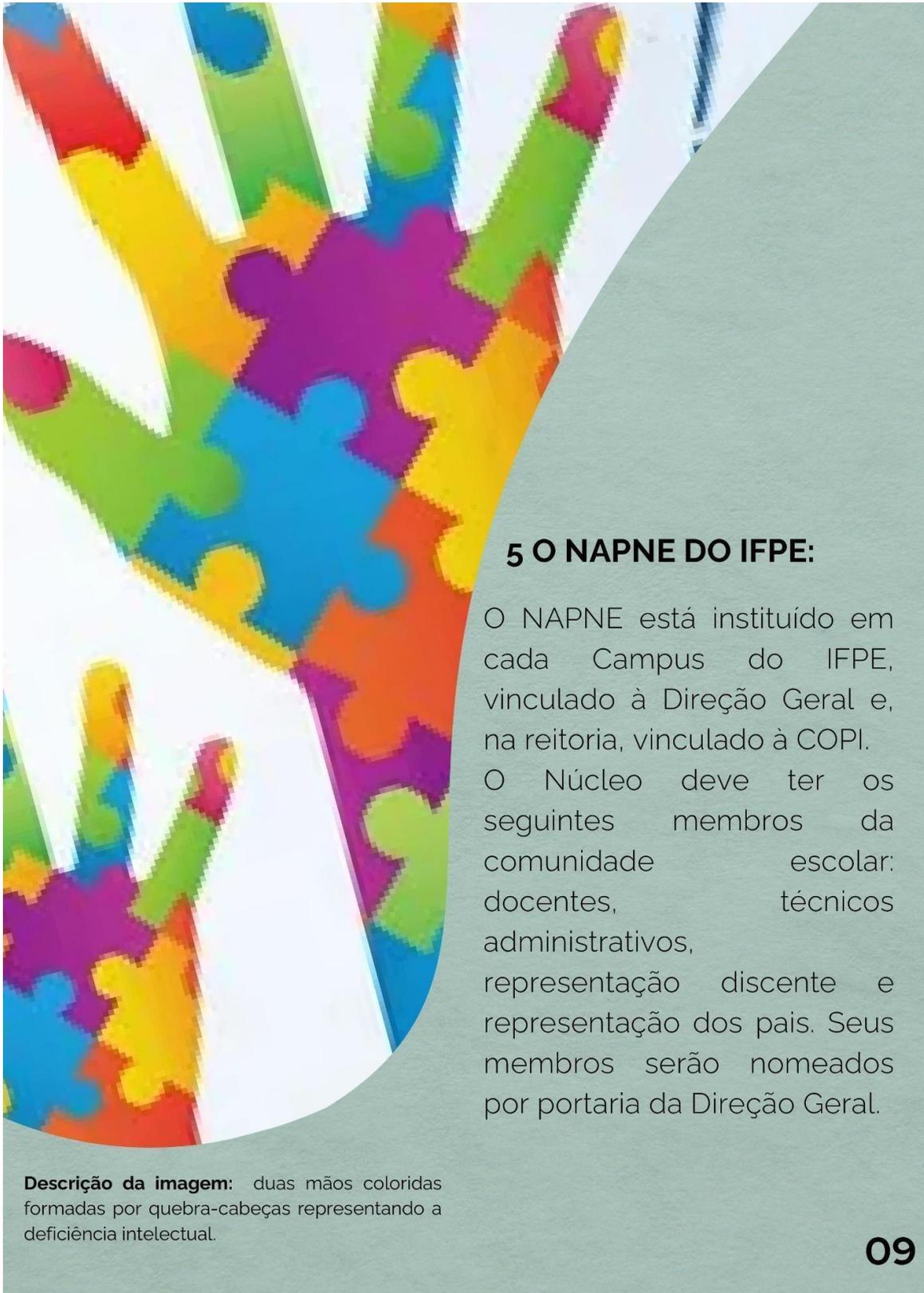
Objetivando descentralizar a gestão do processo de expansão da oferta de educação profissional na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foram criadas as gestões central, regionais e estaduais do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP). Essa ação foi composta por um grupo constituído por técnicos da então "Secretaria de Educação Especial do MEC", a fim de evitar que ocorresse exclusão em cada um dos campi dos Institutos Federais.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Educação como direito fundamental para todos demanda políticas que garantam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. As políticas de ações afirmativas visam fomentar a implementação de estratégias de ensino, pesquisa e extensão voltadas à promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero, necessidades específicas e para a defesa dos direitos humanos.



Descrição da imagem: jovem com deficiência visual acompanhando de outro jovem, a segunda imagem é de um jovem com deficiência física com câmera na mão e a terceira são três estudantes na sala de aula.



5 O NAPNE DO IFPE:

O NAPNE está instituído em cada Campus do IFPE, vinculado à Direção Geral e, na reitoria, vinculado à COPI. O Núcleo deve ter os seguintes membros da comunidade escolar: docentes, técnicos administrativos, representação discente e representação dos pais. Seus membros serão nomeados por portaria da Direção Geral.

Descrição da imagem: duas mãos coloridas formadas por quebra-cabeças representando a deficiência intelectual.



5.1 FINALIDADES E COMPETÊNCIAS DO NAPNE DO IFPE

- a) Quebra de barreiras ao atendimento de pessoas com necessidades específicas no campus;
- b) Criação e revisão de documentos visando à inserção de questões relativas à inclusão na educação profissional e tecnológica;
- c) Promoção de eventos que envolvam a sensibilização e formação de servidores;
- d) Articulação de setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão;
- e) Assessoria aos dirigentes dos campi em questões relativas à inclusão;
- f) Estímulo da comunidade (interna e externa) ao espírito de inclusão de forma que leve o seu público-alvo a atuar na sociedade e ao mesmo tempo ser aceito e respeitado por ela;
- g) Elaboração e execução de projetos de extensão que promovam a inclusão;
- h) Estímulo à prática da pesquisa em assuntos relacionados à Educação Profissional Tecnológica Inclusiva;
- i) Elaborar ações de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas de modo que inclua adequações curriculares quando necessário;
- j) Capacitação aos docentes e comunidade acadêmica;
- k) Atendimento Educacional Especializado seja ele complementar e/ou suplementar.

SAIBA COMO ENCONTRAR OS NAPNES DO IFPE

Campus Abreu e Lima
E-mail: dpi@abreuelima.ifpe.edu.br

Campus Afogados da Ingazeira
E-mail: napne@afogados.ifpe.edu.br

Campus Barreiros
E-mail: napne@barreiros.ifpe.edu.br

Campus Belo Jardim
E-mail: napne@belojardim.ifpe.edu.br

Campus Cabo de Santo Agostinho
E-mail: copi@cabo.ifpe.edu.br

Campus Caruaru
E-mail: raquel.feitosa@caruaru.ifpe.edu.br

Campus Jaboatão dos Guararapes
E-mail: dapne@jaboatao.ifpe.edu.br

Campus Garanhuns
E-mail: dapne@garanhuns.ifpe.edu.br

Campus Igarassu
E-mail: maria.almeida@igarassu.ifpe.edu.br

Campus Ipojuca
E-mail: ddh@ipojuca.ifpe.edu.br

Campus Olinda
E-mail: dpin@olinda.ifpe.edu.br

Campus Paulista
E-mail: daid@paulista.ifpe.edu.br

Campus: Palmares
E-mail: dpin@palmares.ifpe.edu.br

Campus Pesqueira
E-mail: napne@pesqueira.ifpe.edu.br

Campus Recife
E-mail: napne@recife.ifpe.edu.br

Campus Vitória de Santo Antão
E-mail: devysson.santos@vitoria.ifpe.edu.br

Fonte: Portal do IFPE.

6 VOCÊ CONHECE A COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS DA REITORIA (COPI/IFPE)?

Institucionalizada pela RESOLUÇÃO Nº 10/2016/Regulamento dos NAPNES do IFPE, a Coordenação de Políticas Inclusivas do IFPE busca desenvolver ações que promovam o respeito à diversidade e às especificidades de cada ser humano, valorizando as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais. Com vistas à construção de um espaço educacional cada vez mais aberto e acolhedor, a coordenação possui iniciativas focadas na inclusão das pessoas com deficiência e no fortalecimento da cultura afro-brasileira e das relações de gênero e diversidade.

SÃO COMPETÊNCIAS DA COPI:



Descrição da imagem: Imagem de pessoa com deficiência visual com um cão guia e de uma pessoa com deficiência física com bola de basquete.

- I. Coordenar as políticas, programas e ações relativas ao acesso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência do IFPE através do acompanhamento sistêmico aos NAPNE's;
- II. Acompanhar o processo de inclusão de forma sistêmica no IFPE;
- III. Desenvolver e fomentar ações, em parceria entre os campi, EaD e/ou Instituições, que desenvolvem Projetos de inclusão;
- IV. Promover a articulação das políticas inclusivas encaminhadas pelo Ministério da Educação junto aos Campi e EaD, através do NAPNE;
- V. Realizar, em parceria com os NAPNE's, ações voltadas às pessoas com deficiência;



Descrição da imagem: professora com deficiência física dando aula para dois estudantes.

SÃO COMPETÊNCIAS DA COPI:

- VI. Estimular nos campi e polos da EaD a estruturação de espaços que promovam a acessibilidade e a inclusão de pessoas com necessidades específicas;
- VII. Sistematizar os dados concernentes aos NAPNE's dos campi e polos da EaD;
- VIII. Propor diretrizes a serem executadas pelos NAPNE's dos Campi do IFPE e EaD;
- IX. Mapear necessidades para melhorias em relação à infraestrutura e formação dos membros dos NAPNE's dos Campi do IFPE e EaD;
- X. Avaliar os encaminhamentos para implementação de ações NAPNE's dos Campi do IFPE e EaD;
- XI. Incentivar a interação de servidores e estudantes às pessoas com deficiência por meio dos campi do IFPE e EaD.

· Que tal conhecer mais sobre a COPI?

Para saber mais sobre a Assessoria de Ações Inclusivas do IFPE, acesse <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/extensao/politicas-inclusivas/>

· Contato da COPI:

Email: politicasinclusivas@reitoria.ifpe.edu.br

Fone: 81. 2125.1728



Descrição da imagem: três pessoas representando os diversos tipos de deficiência e outra imagem de uma professora de libras.

7 SUGESTÃO DE INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO PARA O NAPNE

Dimensão	Elementos	Questionário
Institucionalidade	Relevância Institucional	Qual é a relevância do NAPNE para os processos de ensino e de apoio ao estudante PAEE?
	Localização na estrutura institucional	Qual a vinculação do NAPNE na estrutura da instituição?
Capacidade e garantias de equipes	Rotatividade da equipe	Qual a rotatividade da equipe durante o ano?
	Estabilidade da equipe	Qual é a proporção, no NAPNE, de servidores públicos efetivos e terceirizados?
	Escolaridade da equipe	Qual é o nível de escolaridade preponderante da equipe lotada no NAPNE?
	Heterogeneidade da equipe	O NAPNE possui equipe multiprofissional lotada no setor?
	Atribuições	O NAPNE possui algum instrumento formal que defina as atribuições dos integrantes da equipe?
Capacidades e garantias do coordenador	Escolaridade do coordenador	Qual é o nível de escolaridade do (a) coordenador (a) e possui formação na área de educação especial?
	Garantias do Coordenador	O (a) coordenador possui alguma garantia institucional para assumir a função (FG, carga-horária de dedicação etc)?
	Critérios de designação do coordenador	Existem critérios claros e objetivos para designação na função de coordenador do NAPNE?
	Acesso ao nível estratégico	Com qual frequência o (a) coordenador se reúne com as direções/coordenações do Campus e da Reitoria?

Fonte: Elaboração Própria

8 PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO PARA ESTRUTURAÇÃO DO NÚCLEO

O Plano de Ação é o documento que conterà todas as atividades que deverão ser realizadas pelo NAPNE e pelo Campus ao qual ele está vinculado a fim de superar as lacunas identificadas na autoavaliação para atingir a estruturação do núcleo. É importante que o Plano de Ação, uma vez concluído, seja aprovado e apoiado pela instância superior.

Lacuna identificada	Objetivo	Ação	Período de implementação	Áreas envolvidas	Responsável
NOME DA DIMENSÃO/ELEMENTO					
NOME DA DIMENSÃO/ELEMENTO					

Fonte: Elaboração Própria



Descrição da imagem: três jovens dois com deficiência visual e um com deficiência física ao final da página.



Descrição da imagem: Imagem de várias mãos coloridas representando a diversidade.

9 COMO O AEE DEVE SER PLANEJADO NA EPT:

1. Como uma forma de melhorar a escola e o ensino para todos os estudantes.
2. Formando uma rede de apoio mútuo entre os profissionais da escola, a qual deve orientar e incentivar métodos de ensino que apoiem a diversidade, demonstrando que tais estratégias têm maior potencial de alcance a todos os estudantes.
3. Entendendo que barreiras de naturezas distintas requerem ações e iniciativas diversas. Por exemplo, para a barreira cultural, são necessários tempo e sensibilização; e para a barreira operacional, investimento humano e financeiro.
4. Assim, no âmbito dos IFs, o planejamento é essencial para a definição dos objetivos a serem alcançados, devendo estar alinhado e constar no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), na Gestão do Planejamento Estratégico e no Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP).

10 DEZ PASSOS PARA IMPLANTAR O AEE NA EPT

1

•Faça da inclusão o parâmetro norteador do processo de ensino e aprendizagem.

2

•Busque estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos.

3

•Considere a chegada do estudante uma oportunidade para melhorar a qualidade do ensino.

4

•Valorize o conhecimento do estudante, estabelecendo uma relação de parceria.

5

•Avalie o que deve ser ensinado, quais os métodos que deve utilizar a relevância do conteúdo para o estudante.

6

•Estimule práticas de ensino provenientes da educação colaborativa e da flexibilização curricular.

7

•Monitore as práticas de ensino e aprendizagem com regularidade.

8

•Estimule estratégias de estudo compartilhado.

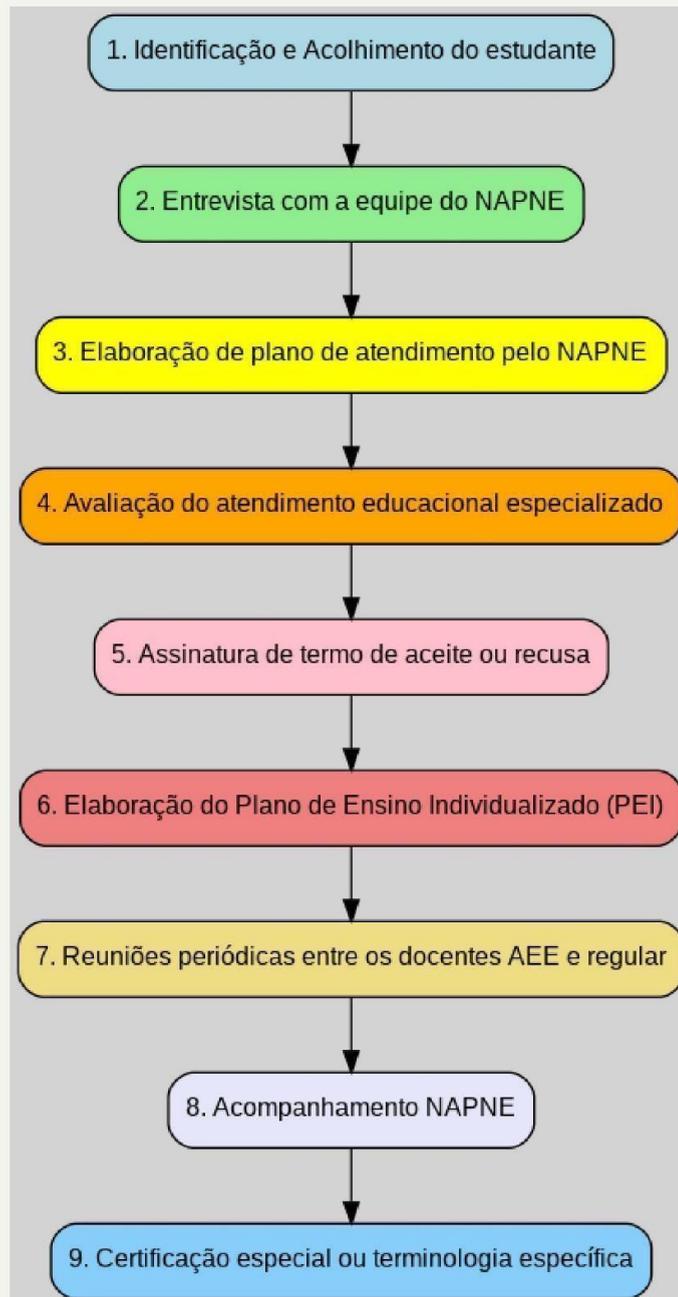
9

•Seja crítico quanto às informações, orientações e recomendações acerca do estudante com NEE.

10

•Supere os desafios da inclusão com conhecimento de qualidade, formação e planejamento.

11 SUGESTÃO DE FLUXOGRAMA DE ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES PAEE



Fonte: Elaboração Própria

12 MODELO – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Histórico (antes e na instituição) <Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil e NAPNE>	
A importância da descrição breve do histórico desse estudante se faz necessária para que o professor tenha uma ideia mais abrangente da trajetória do mesmo.	
Necessidades Educacionais Específicas <Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil e NAPNE>	
Detalhar as condições do estudante o que ele necessita. Ex: Se o estudante é cego: sua condição é: cegueira. Precisa de: Braille, Leitor de telas... A importância da descrição breve das necessidades educacionais específicas desse estudante se faz necessária para que o docente tenha uma ideia mais abrangente das possibilidades de interação com esse estudante, elaborando as estratégias metodológicas de acordo com as suas especificidades.	
Conhecimentos, Habilidades, Capacidades, Interesses, Necessidades (O que sabe? Do que gosta/afinidades?...) <Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil, NAPNE e docente>	Dificuldades apresentadas <Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil, NAPNE e docente>
Adaptações Razoáveis e/ou Acessibilidades Curriculares (Sugestão: Anexar Plano de Ensino do Componente Curricular) <Preenchido pelo docente>	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS Definir objetivos específicos para o estudante foco das adaptações razoáveis e/ou acessibilidades curriculares, a partir dos objetivos previstos para o componente curricular.	
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS É possível priorizar, substituir conteúdos, dependendo da necessidade, a ser avaliada junto ao corpo docente que atende o estudante e equipe de apoio.	
METODOLOGIA Como será trabalhado para alcançar os objetivos específicos estabelecidos? Aqui podem ser explicitados os recursos didáticos utilizados, as estratégias diferenciadas para o trabalho em sala de aula, nos horários de atendimento.	
AVALIAÇÃO Quais instrumentos? Como foram aplicados? Recomenda-se oportunizar diversas formas de expressão da aprendizagem. Exemplos: projetos educacionais (ensino, pesquisa, extensão), atividades diferenciadas (seminários, debates, provas individuais e/ou em duplas), observando o nível de desempenho e contribuição do estudante no desenvolvimento do componente curricular.	
PARECER Descrever avanços do estudante, considerando as metas previstas para ele e principais dificuldades. Procurar mencionar as propostas que tiveram êxito e aquelas que não tiveram, o que se observou em ambos os casos. Pontuar o que pretende para a próxima etapa, em termos de objetivos específicos de atuação junto ao estudante. Também destacar aspectos do seu desenvolvimento social. Caso o estudante tenha acompanhado a turma realizando as mesmas atividades propostas para os demais, sem necessidade de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular, mencionar.	

Fonte: Adaptado IFRS, 2022.

13 DICAS DE MATERIAIS E RECURSOS SOBRE POLÍTICAS INCLUSIVAS NA EPT

Site Inclusão Já!

Apresenta a legislação brasileira em ordem cronológica.

Link para acessar:

<https://inclusaoja.com.br/legislacao/>

Produto Educacional elaborado no PROFEPT/IFRS

Link para acessar:
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/cape>



13 DICAS DE MATERIAIS E RECURSOS SOBRE POLÍTICAS INCLUSIVAS NA EPT

DICA DE LEITURA:

Publicações sobre Ações Afirmativas produzidas pelo IFRS

Link de acesso:
<https://cta.ifrs.edu.br/category/publicacoes/nossos-livros/>

INSTITUTO FEDERAL Rio Grande do Sul

INSTITUCIONAL

NOTÍCIAS

ACESSIBILIDADE DIGITAL

TECNOLOGIA ASSISTIVA

PUBLICAÇÕES

Nossos livros

Trabalhos acadêmicos

Artigos

MATERIAS DE APOIO

Notícias da categoria Nossos livros

Titulo	Data
Guia de Acessibilidade no Enoturismo	29 de agosto de 2024
Por Uma Escola Inclusiva e Acessível: conceitos e caminhos	31 de janeiro de 2024
Revista Plural 2ª Edição	2 de junho de 2023
Mosaico Acessível: Tecnologia Assistiva e Práticas Inclusivas na Educação Profissional	8 de julho de 2022
Conexões Assistivas	
Revista Plural	
Afirmar	
Reflexões em Cartões Inclusivos	

A educação profissional para pessoas com deficiência

Link para acessar:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/uf0000232079>



3. DICA DE MATERIAIS PARA COMBATE AO CAPACITISMO

Documentário: Anticapacitismo

Neste documentário, a TV Justiça reuniu vozes de pessoas com os mais diversos tipos de deficiência para discutir a importância de ser anticapacitista, fazendo uma leitura de como a sociedade brasileira vê a pessoa com deficiência hoje e quais os efeitos sociais da manifestação de preconceito ao pressupor que existe um padrão corporal ideal e que a fuga desse padrão torna as pessoas inaptas para as atividades na sociedade.

Link para acessar:

<https://www.youtube.com/watch?v=ctdGC-lHclQ>



No site do Senado Federal, você pode encontrar a publicação "Branquitude e Antirracismo: Alianças possíveis", que nos sugere uma série de obras para estudarmos o tema. Link para acesso:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/579599>.

REFERÊNCIAS

BORGES, Rosângela Lopes. Caderno do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Instituto Federal de Goiás, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 18 Ago. 2024.

IFPE. Resolução nº 10/2016, de 28 de março de 2016. Aprova as alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência do IFPE. Recife, 2016.

IFRS. Mosaico acessível: tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas na educação profissional. Andréa Poletto Sonza. Maringá, PR: Gráfica e Editora Massoni, 2022.

IFSUL. Cartilha Digital NAPNE. Rio Grande do Sul, 2023.

MOURA, D. H. Educação Básica e EPT: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 13 Set. 2024.

SONZA, Andréa Poletto. Por uma escola inclusiva e acessível: conceitos e caminhos. Porto Alegre: RS, 2023.

UFSCAR. Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros: serviços e possibilidades de atuação. São Carlos: SP, 2022.

RIBEIRO, Natércia Freitas. Guia orientador: para o atendimento educacional especializado na educação profissional e tecnológica. Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba, 2022.

