UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas

Nayara Barbosa de Almeida

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Diamantina
2021

Nayara Barbosa de Almeida

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri para exame de qualificação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Profª. Drª. Bárbara Carvalho Ferreira.
Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Diamantina
2021

Catalogação na fonte - Sisbi/UFVJM

A447i Almeida, Nayara Barbosa de
2021 Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: [manuscrito] : uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais / Nayara Barbosa de Almeida. -- Diamantina, 2021.
127 p. : il.

Orientador: Prof. Bárbara Carvalho Ferreira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) -- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Diamantina, 2021.

1. Inclusão. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. NAPNE. 4. Docentes. 5. Discentes. I. Ferreira, Bárbara Carvalho. II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFVJM
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecário Rodrigo Martins Cruz / CRB6-2886
Técnico em T.I. Thales Francisco Mota Carvalho

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

NAYARA BARBOSA DE ALMEIDA

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação **em Ciências Humanas** da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, **nível de Mestrado,** como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Ciências Humanas.**

Orientadora: Profª. Dra. Bárbara Carvalho Ferreira

Data de aprovação: 10/08/2021.

BÁRBARA CARVALHO FERREIRA

(Doutor - UFVJM) - Orientadora

ROBERTA VASCONCELOS LEITE

(Doutor - UFVJM)

ANA ALVES NETA BARBOSA

(Doutor - IFNMG)

Documento assinado eletronicamente por **Bárbara Carvalho Ferreira**, **Servidor**, em 10/08/2021, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Roberta Vasconcelos Leite**, **Servidor**, em 10/08/2021, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Ana Alves Neta Barbosa**, **Usuário Externo**, em 30/08/2021, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0431580** e o código CRC **71F60370**.

Referência: Processo nº 23086.008587/2021-31 SEI nº 0431580

Ao meu filho João Lucas, que compreendeu com doçura minhas ausências em função do mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me concedeu força e amparo necessários para que eu perseverasse nos árduos caminhos de minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos meus pais, Lau e Neta, por sempre acreditarem e torcerem por mim, por todo amor e educação que me proporcionaram e por me apoiarem em todos os momentos da minha vida.

Ao meu esposo, Tarso, pelo incentivo, contribuição, compreensão e, principalmente, pelo comprometimento e cuidado com nosso filho, imprescindíveis para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

À Professora Bárbara Carvalho Ferreira, pela paciência e mais ainda pelas orientações e contribuições essenciais para o amadurecimento desta pesquisa e aprimoramento da minha escrita.

À minha querida colega Daiene, pelo companheirismo e amizade durante os infindáveis trajetos à cidade de Diamantina e a todos os colegas da linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade, pelas trocas e momentos compartilhados.

Aos colegas servidores e alunos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, que gentilmente responderam à pesquisa.

À Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, pela oportunidade de cursar o mestrado e por todo aprendizado que este me proporcionou.

A todos os alunos e pessoas com deficiência que tive a oportunidade de conhecer, conviver e partilhar de suas lutas e superações, além de me proporcionar ensinamentos humanos que jamais teria em qualquer outro lugar.

"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática." (FREIRE, 1996)

RESUMO

Desde a promulgação das leis que tratam da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, é tarefa das instituições de ensino buscar a superação das barreiras existentes a fim de promover a inclusão destes estudantes, sem quaisquer distinções. Em se tratando do ensino profissional e tecnológico, mais especificamente nos Institutos Federais de Educação, é notória a mobilização para a promoção do acesso, permanência e conclusão da escolarização destes alunos. No entanto, muitas instituições ainda se encontram em gradativo estabelecimento de suas políticas inclusivas, visando assegurar o atendimento a este público. Assim, com o intuito de compreender tais contextos,esta pesquisa teve por objetivo analisar o panorama da inclusão no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais(IFNMG), na perspectiva dos coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), docentes e estudantes com deficiência matriculados na instituição. Para tanto, utilizou-se as metodologias quantitativa e qualitativa, com a participação de 11 coordenadores de NAPNEs, que responderam um questionário semi estruturado; 165 professores e 03 alunos públicos da educação especial, que responderam um questionário com questões abertas. A partir da análise dos dados foi constatado que sob a perspectiva dos coordenadores dos NAPNEs, esses núcleos apresentam uma importante atuação na instituição e, apesar da necessidade de estruturação, figuram-se como uma referência inclusiva em seus *campi*. Já os docentes, apesar de pouca informação e carência de formação na área, demonstram boa receptividade em relação a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino técnico e superior. Em relação aos estudantes com deficiência, evidenciou-se que as lacunas de formação docente e instabilidade das políticas de inclusão refletem diretamente no atendimento construtivo destes alunos. Conclui-se, portanto, que a instituição se mostra aberta e intencionalmente disposta a estabelecer a inclusão em todas as suas unidades, no entanto, encontra-se ainda em processo de estruturação de suas políticas inclusivas, assim como de consolidação de seus NAPNEs. Necessitando assim de mais investimento em seus processos formativos, visando o estabelecimento de políticas inclusivas que atendam toda a instituição.

Palavras chave: Inclusão. Educação Profissional e Tecnológica. NAPNE. Docentes. Discentes.

ABSTRACT

Since the enactment of laws dealing with the inclusion of students targeted for special education in regular education, it is the task of educational institutions to seek to overcome existing barriers in order to promote the inclusion of these students, without any distinctions. When it comes to professional and technological education, more specifically in the Federal Institutes of Education, it is notorious the mobilization to promote access, permanence and completion of schooling for these students. However, many institutions are still in the gradual establishment of their inclusive policies, aiming to ensure service to this public. Thus, in order to understand such contexts, this research aimed to analyze the panorama of inclusion in the Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), from the perspective of coordinators of the Centers for People with Specific Needs (NAPNEs), teachers and students with disabilities enrolled in the institution. For this, we used the quantitative and qualitative methodologies, with the participation of 11 coordinators of NAPNEs, who answered a semi-structured questionnaire; 165 professors and 03 public students of special education, who answered a questionnaire with open questions. From the data analysis it was found that from the perspective of the NAPNEs coordinators, these centers have an important role in the institution and, despite the need for structuring, they appear as an inclusive reference on their campuses. The faculty members, despite little information and lack of training in the area, show good receptivity regarding the inclusion of students targeted for special education in technical and higher education. In relation to students with disabilities, it was evidenced that the gaps in teacher training and the instability of the inclusion policies reflect directly in the constructive care of these students. We conclude, therefore, that the institution is open and intentionally willing to establish inclusion in all its units, however, it is still in the process of structuring its inclusive policies, as well as the consolidation of its NAPNEs. Thus, it needs more investment in its training processes, aiming at the establishment of inclusive policies that serve the entire institution.

Key words: Inclusion. Professional and Technological Education. NAPNE. Professors. Discents.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CEB - Câmara de Educação Básica

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CER - Centro Especializado em Reabilitação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DAE - Diretoria de Assuntos Estudantis

EAD- Educação a Distância

EBTT- Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EFET - Escola Técnica Federal

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FIC - Formação Inicial e Continuada

IBC - Instituto Benjamim Constant

IF - Instituto Federal

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

IFRGN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IFRJ- Instituto Federal do Rio de Janeiro

INES - Instituição Nacional de Educação de Surdos

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NAI - Núcleo de Ações Inclusivas

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAEE -Público-Alvo da Educação Especial

PIA - Plano Individual do Aluno

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA -Transtorno do Espectro do Autismo

TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

TGD - Transtorno Global de Desenvolvimento

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNED - Unidade Descentralizada de Ensino

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pós-graduação coordenadores de NAPNE (maior titulação) 55
Gráfico 2 - Localização NAPNEs 58
Gráfico 3 - Conhecimento dos NAPNEs sobre a entrada dos alunos público da educação especial no IFNMG 63
Gráfico 4 - Nível de ensino dos cursos dos alunos atendidos 64
Gráfico 5 - Campus lotação docentes 68
Gráfico 6 - Nível dos cursos lecionadospelos docentes..... 69
Gráfico 7 - Experiência docente com alunos com deficiência 75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Concepções docentes sobre a inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Técnico e Superior 72

Tabela 2- Concepções docentes sobre a aprendizagem do aluno com deficiência 73

Tabela 3- Percepção docente sobre o modo de lecionar para estudantes com deficiência 77

Tabela 4- Percepção docente sobre como lidar com o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência 78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO 20

CAPÍTULO 2- INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: PERCURSO ORGANIZACIONAL 32

CAPÍTULO 3 - A INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS 44

CAPÍTULO 4 -METODOLOGIA.....51

4.1 Tipo de estudo.....51

4.2 Participantes.....51

4.3 Instrumentos e Materiais.....52

4.4 Procedimentos de Coleta de Dados.....52

4.5 Análise de Dados.....54

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO 55

5.1 Coordenadores de NAPNE.....55

5.2 Docentes.....68

5.3 Alunos público-alvo da educação especial 80

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....87

REFERÊNCIAS 90

APÊNDICES.....98

INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca (1994), elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, é considerada uma referência em se tratando da inclusão das pessoas com deficiência, tendo sido elaborada com a finalidade de orientar os países sobre a necessidade de investimentos em políticas educacionais que visassem ao atendimento a todos de forma igualitária, destacando a inclusão escolar das pessoas com deficiência (SANTOS; TELES, 2012). Esse documento possui como um de seus princípios fundamentais a premissa de que todo o aprendizado deve ser realizado preferencialmente em conjunto, ainda que haja diferenças no tempo e no modo como se adquire esse aprendizado (BRASIL, 1994).

Orienta ainda que, para serem inclusivas, as escolas devem atender às diferentes necessidades dos alunos, garantindo a qualidade do ensino por meio de um currículo adequado, ajustes institucionais, uso de recursos e novas abordagens de ensino. O documento estimula também a parceria entre a escola e a comunidade, alertando sobre a necessidade de um auxílio contínuo às instituições e aos alunos público-alvo da educação inclusiva, matriculados no ensino regular (BRASIL, 1994).

No entanto, segundo Mazzota (2011), a educação especial no Brasil enfrenta demasiada resistência por parte de legisladores e até mesmo dos profissionais da educação, sendo numerosos os que ainda a veem como um mero trabalho assistencial à pessoa com deficiência e não o de educação de alunos com necessidades educacionais. Para o autor, há ainda o entendimento, muitas vezes coletivo, de que esta modalidade de ensino se resume apenas a uma prática tecnicista reducionista, sendo suficiente apenas a utilização de materiais didáticos diferenciados para sua execução.

Uma outra dificuldade de entendimento é sobre a definição de “inclusão”. Para Camargo (2017), a concepção inclusiva é constantemente interpretada de modo equivocado pelo senso comum. Segundo o autor, a inclusão é antes de mais nada uma prática social de ampla conceituação, que pode ser aplicada em diversos meios, como no trabalho, nos espaços arquitetônicos, para o lazer, cultura e educação, mas, principalmente, deve ser observado nos gestos e atitudes de uma sociedade em geral.

Ainda sobre o conceito de inclusão, esse passou a ser utilizado a partir da década de 1990, mais precisamente nos Estados Unidos, enquanto que os países europeus ainda utilizavam

a terminologia integração. Pesquisadores identificaram que a mudança do termo veio também associada à ideia de conduzir os alunos com deficiências às classes comuns (MENDES, 2006).

Entretanto, a implementação das políticas públicas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência no Brasil teve início com a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Para tanto, evidencia-se o capítulo III, seção I, onde trata sobre a educação e traz uma importante consideração sobre o atendimento educacional especializado destinado à pessoa com deficiência. Em seu artigo 208, o documento traz que é dever do Estado a garantia desse atendimento, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Assim, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento [...], assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (BRASIL, 2001, p.1).

No que se refere ao ensino técnico, tecnológico e superior, a Lei 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Vinculados a esta rede criaram-se ainda os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, caracterizados como "(...) 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, p.01). Atualmente, os Institutos Federais de Educação são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidades, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduações.

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), objeto de análise desta pesquisa, tem sua Reitoria localizada na cidade de Montes Claros, no entanto sua área de atuação atende as regiões norte, noroeste e Vales do Jequitinhonha e Mucuri, por meio dos seus 11 campi: Campus Almenara, Campus Araçuaí, Campus Arinos, Campus Diamantina, Campus Avançado Janaúba, Campus Januária, Campus Montes Claros, Campus Pirapora, Campus Avançado Porteirinha, Campus Salinas e Campus Teófilo Otoni (IFNMG, 2012).

Segundo os dados abertos da instituição, atualizados em dezembro de 2020, o IFNMG conta atualmente com 645 profissionais docentes e pouco mais de três mil alunos, oficialmente 3.156 matriculados nos diversos cursos presenciais e a distância. São 61 cursos técnicos integrados, concomitantes, subsequentes e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e 41

cursos superiores, além da oferta também de cursos de Pós-Graduação *Latu* e *Strictu Sensu* e de Formação Inicial e Continuada (FIC[1]). Desenvolve também programas de extensão e de estímulo à pesquisa, valorização cultural e desenvolvimento científico e tecnológico (IFNMG, 2012).

Para garantir o ingresso de alunos público-alvo da educação especial e na tentativa de atender a regulamentação vigente, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais possui em seu quadro de servidores diversos profissionais especializados e de áreas afins para atender às demandas das mais diversas necessidades educacionais. Como exemplo, pode-se citar: o profissional Intérprete de Libras, encarregado de auxiliar na comunicação dos surdos, a instituição possui no total 09 profissionais; o Revisor de Textos Braille, cargo no qual atuo nesta instituição, é o responsável pela adaptação e transcrição de material para o aluno deficiente visual, tendo apenas uma profissional em toda a instituição; e para os alunos com quadros mais graves de deficiência, há ainda o Professor de Atendimento Educacional Especializado, que auxilia individualmente o aluno em sala de aula, atualmente a instituição conta apenas com um profissional contratado para esta função (IFNMG, 2012).

Há ainda outros profissionais lotados na Reitoria e nos diversos campi da instituição aptos, pela sua formação, a conduzir e auxiliar no processo inclusivo institucional, sendo estes: 11 assistentes sociais, 29 pedagogos, 10 psicólogos e 33 técnicos em assuntos educacionais. Não obstante, o IFNMG possui ainda, em dez dos seus onze campi, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), que têm como finalidade acompanhar e assessorar ações que contribuam diretamente para a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. (IFNMG, 2020)

Os NAPNEs, presentes nos campi, são ainda diretamente ligados ao Núcleo de Ações Inclusivas (NAI), responsável por articular as Diretrizes da Política de Educação Inclusiva vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) (IFNMG, 2020); situado na Reitoria e integrado à Diretoria de Assuntos Estudantis. O Núcleo de Ações Inclusivas é o setor no qual estou lotada como servidora, onde além de exercer as funções de competência do meu cargo, auxilio no assessoramento dos assuntos relacionados à inclusão. O NAI possui como principais

1 A Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional é organizada para preparar para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho. Isso inclui cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização profissional de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade. Abrange cursos especiais, de livre oferta, abertos à comunidade, além de cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema educacional. (BRASIL, sd)

atribuições:

> I – fomentar a democratização e equiparar as oportunidades educacionais no IFNMG;
> II – planejar, estimular e executar políticas continuadas inclusivas no IFNMG;
> III – assessorar a Reitoria e os campi nas questões relacionadas à inclusão;
> IV – fomentar, acompanhar e avaliar programas, projetos e atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, no âmbito do IFNMG, nas dimensões inclusivas definidas pelo Ministério da Educação;
> V – auxiliar na criação, implementação e fortalecimento dos núcleos de inclusão previstos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC;
> VI – assessorar e avaliar a implantação de projetos na área de tecnologia assistiva, acessibilidade física, virtual e social;
> VII – fomentar e acompanhar os mecanismos de inclusão; e
> VIII – executar outras funções que, por sua natureza, estejam-lhe afetas ou lhe tenham sido atribuídas. (IFNMG, 2018, p.58-59)

Deste modo, apesar de ser possível a compreensão sobre a estrutura profissional e organizacional responsável pelo atendimento e apoio aos alunos público-alvo da educação especial matriculados no IFNMG, ainda é necessário compreender outros aspectos importantes como, por exemplo, o que os professores entendem sobre inclusão e como a desenvolvem na instituição. No que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais, compreender de que forma o atual panorama inclusivo contribui para seu desenvolvimento e permanência na instituição. Em se tratando dos NAPNEs, é necessário compreender ainda como acontece o planejamento das ações destinadas aos alunos com deficiência nos campi e para as atividades de orientação e assessoria à comunidade acadêmica em geral.

Considerando todos estes aspectos, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o panorama da inclusão no IFNMG, na perspectiva dos coordenadores dos NAPNEs, docentes e estudantes com deficiência. Como objetivos específicos pretende-se:

I) Caracterizar a estrutura e organização dos serviços de educação especial no IFNMG;

II) Analisar a atuação dos NAPNEs do IFNMG;

III) Identificar as práticas de orientação e assessoramento entre os núcleos, professores e alunos com deficiência da educação básica, tecnológica e superior do IFNMG;

IV) Investigar aspectos relacionados à formação, concepções e práticas docentes do IFNMG sobre a inclusão escolar;

V) Compreender os aspectos facilitadores e dificultadores para o acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial no IFNMG.

Neste sentido, a discussão que se pretende estabelecer é se o processo de inclusão e

acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no IFNMG estão de acordo com as políticas públicas e institucionais estabelecidas a fim de promover a permanência e sucesso do percurso educativo desses estudantes.

Para tanto, esta pesquisa está organizada em seis capítulos.No capítulo 1, denominado “A Educação Inclusiva no Brasil: breve histórico”, será apresentado um panorama dos períodos de exclusão, segregação, integração e inclusão, com um aprofundamento desse último período. O capítulo 2, intitulado “Institutos Federais de Educação: percurso organizacional”, trata sobre o estabelecimento das instituições de ensino profissional técnico e tecnológico no país, além de caracterizar seu modelo educacional e o contexto inclusivo dessas instituições. No capítulo 3, será apresentada uma revisão de estudos relacionados ao tema da pesquisa e no capítulo 4 estará descrita a metodologia do estudo, com apresentação do delineamento da pesquisa, caracterização dos participantes, descrição dos instrumentos de pesquisa e dos procedimentos de coletas e análise dos dados. No capítulo 5 serão apresentados os resultados e discussões, seguido pelas considerações finais.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Para compreender a política de inclusão é necessário fazer um breve histórico sobre alguns fatos importantes que caracterizam a inclusão no país. Nesse sentido, segundo Mazzota (2011), essa história iniciou-se a partir de experiências vivenciadas com êxito em países da Europa e Estados Unidos; e somente no século XIX teve início a estruturação de atendimentos para pessoas com deficiência no Brasil. Antes disso, a educação voltada para estudantes com deficiência manifestou-se timidamente entre o fim do século XVII e início do XIX, a partir do conjunto de ideias liberais amplamente difundidas no país. Porém, de acordo com Jannuzzi (2012, p. 07), "(...) poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação".

Desta forma, por muitos anos a educação especial no Brasil recebeu pouca atenção dos pesquisadores e quando surgiu foi acompanhada de um discurso aparentemente "pioneiro" e progressista "(...) ignorando toda a trajetória desta modalidade de ensino, quer no âmbito da sociedade civil, quer no da ação governamental" (MAZZOTA, 2011, p. 12). O abandono das pessoas com deficiência ou dos assuntos relacionados a estes indivíduos tanto pelo poder público quanto pela comunidade surgiu a partir de

> (...) um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na idéia de que a condição de "incapacitado", deficiente", "inválido" é uma condição imutável, levou a completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população. (MAZZOTA, 2011, p. 16-17)

De acordo com Sassaki (1997) e sob a análise de um contexto mais amplo, a história das pessoas com deficiência perpassa por quatro fases, sendo elas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Para Blanco (apud SILVA NETO et al.,2018, p. 83), a primeira delas "(...) corresponde ao período anterior ao século XIX, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar". Em suma, qualquer pessoa que apresentasse uma conduta diferente do que se esperava, seja de comportamento ou desenvolvimento, era inteiramente excluído pela sociedade (SILVA NETO et al., 2018, p.84).

A segunda fase, da segregação, chegou como uma solução para o tratamento das pessoas consideradas "anormais". O cuidado para com essas pessoas passou a ser

institucionalizado em asilos e manicômios e justificado pela ideia de que seriam melhor cuidadas e protegidas estando em ambientes separados dos demais. Com o avanço da escolarização obrigatória e a incapacidade da escola na educação e atendimento desses alunos surgiram, a partir do século XIX, as classes especiais para onde os alunos com deficiência passaram a ser encaminhados (MENDES, 2006). As escolas especiais cresciam em número e eram destinadas a grupos de deficientes específicos como: cegueira, surdez, deficiência física e intelectual (SILVA NETO et al., 2018, p.84).

No que se refere a este período, no Brasil, um marco importante foi a criação, em 1954, por Dom Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sediado na cidade do Rio de Janeiro, atualmente denominado Instituto Benjamim Constant (IBC). Três anos depois, em 1957, ainda sob o apoio e influência do Imperador, foi fundado também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MAZZOTA, 2011).

Vale destacar que as escolas destinadas a este público atentaram-se logo cedo para as possibilidades de ocupação das pessoas com deficiência, instruindo-os para a prática de diversos ofícios comuns à época. Assim, pensando na profissionalização de seus alunos, ambos os Institutos ofereciam oficinas voltadas para a educação profissional em áreas como: tipografia e encadernação, destinada aos meninos cegose tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para meninos surdos (MAZZOTA, 2011).

Outro ponto importante a ser ressaltado é que a criação destes institutos e seu prestígio por meio da ligação com o Imperador, trouxe visibilidade ao tema evidenciando as discussões sobre a educação das pessoas com deficiência. Assim, no ano de 1883, ocorreu o 1º Congresso de Instrução Pública, que teve como principal tema a "(...) sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos" (MAZZOTA, 2011).

A partir deste período, outras ações destinadas ao atendimento pedagógico ou médico pedagógico começaram a surgir no Brasil, assim como trabalhos de cunho científico e técnico, voltados para a educação de pessoas com deficiência, em que se pode destacar o trabalho de monografia do Dr. Carlos Eiras, apresentado no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, em 1900, intitulado "Da educação e tratamento médico e pedagógico dos idiotas" (MAZZOTA, 2011). Segundo Januzzi (2012), o interesse dos profissionais da classe médica pela educação das pessoas com deficiência nesta época pode ter

iniciado a partir de uma incessante busca por elucidar os casos mais graves de pacientes que resistiam ao tratamento clínico. Havia também aqueles que por situação de abandono familiar, recorrente à época, encontravam-se em hospitais ou manicômios junto a adultos de anomalias diversas.

Em relação aos estabelecimentos de ensino regular e especializados, houve um aumento gradativo ao longo dos anos, mesmo após a queda do império no Brasil, havendo, portanto, até a primeira metade do século XX, 65 estabelecimentos regulares e especializados para o ensino de alunos com deficiência. No entanto, apesar das relevantes iniciativas do poder público a favor da assistência e educação das pessoas com deficiência neste período, outras iniciativas particulares contribuíram valorosamente para algumas mudanças e melhorias no atendimento às pessoas com deficiência, sendo estas as associações de pais, mais especificamente as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) (MAZZOTA, 2011). De acordo com Mendes (2006), os movimentos organizados por grupos de pais de pessoas com deficiências foram de extrema importância para dar força e conquistar mais espaço na luta pela garantia de direitos e conter discriminações. Como claramente define Mazzota (2011, p. 69),

> Historicamente, os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiência. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes. [...] A relevância das iniciativas particulares encetadas pelas associações de pais principalmente as Sociedades Pestalozzi as APAEs, não pode ser desconsiderada.

O Instituto Pestalozzi, fundado em 1926, em Belo Horizonte e em 1945, no Rio de Janeiro, pela psicóloga Russa Helena Antipoff, nasceu destinado ao atendimento das pessoas com deficiência mental e à separação das classes de alunos homogeneamente. Em 1954, por influência do mencionado Instituto e pelo entusiasmo da americana Beatrice Bemis, recém-chegada ao Brasil, pertencente ao corpo diplomático e mãe de uma menina com Síndrome de Down, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. O grupo associado era formado por pais, amigos, professores e médicos. (MARTINS, 2015).

De acordo com Mendes (2010), o fortalecimento destas e outras associações de natureza particular destinadas à educação e atendimento das pessoas com deficiência, deu-se

pelo desinteresse do Estado em gerir a educação especial no sistema educacional brasileiro. Deste modo, o governo passou a atuar em parceria com tais instituições, custeando-as com recursos destinados à assistência social, desobrigando-o de sua responsabilidade com a educação especial.

Segundo Mazzota (2011), outra característica deste período de segregação foram as campanhas criadas, pelo Governo Federal, com o intuito de promover meios necessários à educação e à assistência aos deficientes. Para ele, tal ato demarcava a responsabilização do atendimento educacional dos deficientes pelo Estado. Martins (2015) também considerou que, a criação das campanhas pelo poder público oficializou a intenção do Estado em assumir, ainda que timidamente, o ensino das pessoas com deficiência.

Porém, de acordo com Januzzi (2012, p.77), a morosidade do Estado em promover tais iniciativas, demonstrou o pouco interesse dos governantes por este ensino. Além do mais, ela considerou que estas campanhas foram uma forma encontrada pelo governo de "baratear sua atuação, (...) sem que pudesse afirmar completa ausência do seu envolvimento". Uma vez que o Estado permaneceria investindo pouco nesta área, que passaria a ser custeada por verbas provenientes de doações tanto nacionais quanto estrangeiras, além de colaboradores voluntários que prestavam serviços sem remuneração.

A primeira delas, destinada a promoção da educação do surdo no Brasil, propunha auxiliar na construção e reforma de estabelecimentos de ensino, custear pagamento para professores e técnicos nas unidades de ensino, financiar pesquisas e organizar eventos e seminários voltados à temática, assim como promover cooperações entre os demais órgãos públicos e privados que auxiliem na educação desse público (BRASIL, 1957).

Um ano depois, em 1958, e nos mesmos moldes da anterior, ocorreu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao Instituto Benjamim Constant. Já em 1960, e por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos de Excepcionais no Rio de Janeiro, foi instituída mais uma campanha, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), desta vez destinada à educação e reabilitação dos deficientes mentais e diretamente ligada ao Ministério da Cultura (MAZZOTA, 2011).

No entanto, conforme afirma Martins (2015), mesmo após as campanhas o atendimento educacional às pessoas com deficiência permaneceu escasso, e quando havia era

destinado às instituições especializadas, isentando o Estado de suas responsabilidades com esse setor. Desta forma, segundo Mendes (2006), a educação especial no Brasil, neste período, foi constituída e caracterizada por um modelo de educação paralelo ao sistema de ensino geral, até que fatores morais, econômicos, científicos e políticos desencadeassem propostas para uma educação unificada. Nesta perspectiva, ainda segundo Mendes (2010, p. 12),

> (...) classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular.

Observa-se, portanto, que a história da educação especial no Brasil foi sendo construída ao longo dos anos e no decorrer de contextos políticos diversos. Assim, a partir da década de 60 e por influência dos movimentos pelos direitos humanos em constante evidência na época, iniciaram-se novas discussões a respeito da educação das pessoas com deficiência, dando início a fase da integração, que consistia na possibilidade de inserção dos alunos com deficiência no ensino regular (MENDES, 2006; 2010). Neste sentido, percebe-se que a fase da integração foi estabelecida a partir de

> (...) um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade. (MENDES, 2006, p, 391)

Haviam ainda justificativas em prol da convivência de alunos com e sem deficiência, defendidas por apoiadores da política integrativa, por exemplo, os alunos com deficiência seriam estimulados a partir de novas e desafiadoras experiências compartilhando o mesmo ambiente com alunos sem deficiência, poderiam acompanhar de perto as práticas escolares exitosas dos colegas e vivenciar trocas sociais enriquecedoras. Já os alunos sem deficiência, teriam a oportunidade de conviver com as diferenças e aprender a ter empatia e aceitação pelas limitações do outro (MENDES, 2006).

Outro aspecto importante a ser destacado nesse período, mais especificamente em

1961, foi a promulgação da Lei 4.024, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação e trouxe em seu texto dois artigos direcionados especialmente à educação de "excepcionais", sendo esses:

> Art. 88. A educação de excepcionais *(sic)*, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
> Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais *(sic)*, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Para Martins (2015), a integração educacional passou a ser vista como uma solução também para o processo de integração social das pessoas com deficiência. A partir de então, orientava-se que, sempre que possível os alunos com deficiência fossem matriculados nas escolas mais próximas de suas residências, facilitando assim sua integração social na comunidade onde residiam.

Segundo Mendes (2006), outros fatores acabaram por estimular a política integradora no país, como o grande número de pesquisas científicas que surgiram no período, legitimando os benefícios desta prática para o desenvolvimento e autonomia das pessoas com deficiência. Havia ainda o alto custo dos programas paralelos segregadores naquela época, fazendo com que fosse mais conveniente para os governantes adotar a política integralizadora, o que significaria mais economia aos cofres públicos.

Porém, de acordo com Silva Neto et al. (2018), apesar de a política integradora ter sido vista com bons olhos socialmente e representar uma conquista na igualdade de direitos, esta não ocorreu como pretendia-se. Isso porque a integração escolar foi compreendida meramente como um fator condicionante que dependia exclusivamente do aluno com deficiência, ou seja, a responsabilidade do sucesso ou fracasso seria resultado do seu nível de adaptação aos sistemas de ensino.

Em suma, neste período, as instituições de ensino permaneceram imutáveis e seus métodos de ensino, até então, inquestionáveis (MARTINS, 2015). De acordo com Mendes (2006), este entendimento resultou em práticas educacionais pouco benéficas para os alunos, sendo muitas vezes tão segregadoras quanto as que imperavam anteriormente. Estas e outras críticas ao modelo integracionista surgiram apenas após a constatação de que o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência dependia de inúmeros fatores, como o acompanhamento e participação de toda a comunidade em geral, estímulo às habilidades individuais, além de

incentivo à autonomia e empoderamento destes alunos.

Outro fator que vale destacar é que, ao longo dos anos, perdurando aos tempos atuais, observou-se aumento de movimentos independentes organizados pelas próprias pessoas com deficiência. Assim, em consequência também do longo percurso de conquista de direitos, passaram a atuar com protagonismo a fim de suscitar suas próprias necessidades e demandas e levá-las ao conhecimento das autoridades governamentais (MAZZOTA, 2011). Assim,

> (...) reconhecer a importância da participação dos portadores *(sic)* de deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática. A capacidade de pressão dos grupos organizados por portadores *(sic)* de deficiência tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos no Brasil. Exemplo maior está nas conquistas efetivadas na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais a partir dela. (MAZZOTA, 2011, p. 70)

De acordo com Januzzi (2012), as pessoas com deficiência iniciaram a organização dos primeiros movimentos pela luta de seus direitos desde a década de 1950. No entanto, o auge do movimento no Brasil deu-se na década de 80, mais precisamente no ano de 1984, com o surgimento de inúmeros grupos organizados, como, por exemplo, a Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, a Federação Nacional de Educação de Surdos e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos.

Destaca-se ainda que essas organizações compostas por pessoas com deficiência em busca da preservação dos seus direitos tiveram significativas participações sobre as discussões acerca do atendimento destinado ao seu público, tendo inclusive participado de representações em movimentos internacionais e na atuação direta em conselhos e instituições de apoio e assessoramento de novas políticas públicas que resguardavam suas demandas coletivas (JANUZZI, 2012).

Outro fator que teria impulsionado as novas perspectivas para o movimento foi uma série de eventos realizados na década de 90, que contribuíram consideravelmente para o desenvolvimento das discussões e políticas voltadas para a universalização do ensino básico. Dentre eles destaca-se, no ano de 1994, a Conferência Mundial, realizada na cidade de Salamanca (Espanha), sobre necessidades educacionais especiais, onde foi aprovada a Declaração de Salamanca (MARTINS, 2015).

De acordo com Santos e Teles (2012), a Declaração além de impulsionar a

elaboração de políticas voltadas para uma educação igualitária, funcionou como elemento solene à temática, proporcionando maior respeitabilidade e aceitação aos assuntos relacionados à inclusão. Atuou também de modo agregador, impulsionando discussões voltadas para um melhor desenvolvimento educacional não só das pessoas com deficiência, como de todos os indivíduos desfavorecidos.

Segundo Jannuzzi (2012), a Declaração de Salamanca tomou grandes proporções para época e principalmente para o século XXI, que estava para iniciar. Para a autora, o documento definiu a inclusão como uma evolução do modelo integracional, acarretando o entendimento coletivo sobre a necessidade de reestruturação da educação regular para contemplar o ensino de pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, considerando as proclamações fundamentais da declaração relacionadas ao conceito e necessidade de se instituir políticas de caráter inclusivo, pode-se destacar os seguintes apontamentos:

> • As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
> • As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (NAÇÕES UNIDAS, 1994, p.2).

Assim, neste exato contexto mundial e como resultado de um processo histórico construído ao longo dos anos, iniciaram-se as primeiras discussões voltadas para o conceito de educação inclusiva. Influenciadas por meio do movimento mundial intitulado “Inclusão Social”, onde mais tarde resultaria na instituição das políticas de Inclusão pelo mundo (MENDES, 2006). Segundo Sassaki (1997, p. 41), a inclusão social pode ser conceituada

> (...) como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

No contexto educacional, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a inclusão como um modelo de ensino concebido a partir

das diretrizes humanitárias que veem o igual e o diferente como seres indissociáveis e aptos a serem tratados com a devida equidade. Nesta proposta, a educação inclusiva assume ainda o papel de enfrentar os obstáculos e adversidades que historicamente excluíam as pessoas com deficiência, seja na escola ou na sociedade, buscando alternativas estruturais e organizacionais que de fato atendam os alunos com estas necessidades educacionais.

Assim, a partir do entendimento conceitual sobre inclusão, efetivou-se também a compreensão de que não eram os alunos com deficiência que deveriam se adequar ao modelo escolar vigente, mas sim os sistemas de ensino que precisam ser reestruturados para atender todos os públicos, independente de sua condição ou necessidades (SOUZA; KATHER, 2018). Nesta perspectiva, essa nova concepção pode ser definida como

> (...) uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (SILVA NETO et al.,2018, p.86).

Em se tratando de ações mais concretas, em 2001, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 colocou em prática as ideologias inclusivas debatidas ao longo da década de 90, definindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Garantindo o acesso das pessoas com deficiência nas unidades de ensino por toda a educação básica, incluindo suas diversas etapas e modalidades, desde a educação infantil. Assegurando ainda o atendimento educacional especializado sempre que se evidenciasse a necessidade do aluno para este atendimento (BRASIL, 2001).

Além disso, determinava que as escolas regulares organizassem sua estrutura para o recebimento destes alunos, com professores capacitados e especializados, flexibilizações e adaptações curriculares, atuação colaborativa entre professores das classes comuns, especializados e pedagógico; serviços de apoio especializado em salas de recurso dentre “outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação” dos estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 02). Destaca-se ainda seu artigo 5º, que estabeleceu o público-alvo amparado por tais diretrizes:

> Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas

> não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 02)

Mais tarde, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) definiu, de modo mais específico, o público-alvo da educação especial a partir de três grupos preestabelecidos, sendo estes: deficiência (física, sensorial, intelectual e múltipla), Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades superdotação. Passando a considerar

> (...) alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15)

No entanto, para o contexto educacional muitas instituições passaram a utilizar a denominação deste público como “Pessoas com Necessidades Específicas”. Tal nomenclatura passou a ser evidenciada após um longo período de pesquisas e discussões em que estudiosos do tema entenderam que todas as condições ou situações, sendo elas permanentes ou temporárias, relacionadas ou não a uma deficiência e que afetem a plena capacidade de aprendizagem de qualquer aluno devem ter o seu devido acompanhamento individualizado ou atendimento às suas necessidades dentro das instituições de ensino (GONÇALVES, et al, 2015).

Retomando as discussões sobre as políticas inclusivas, em se tratando desta temática no ensino superior, as primeiras oportunidades regulamentadas de acesso aconteceram somente em 2004 com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Governo Federal,que destinou bolsas de estudo integrais e parciais para pessoas com deficiência (BRASIL, 2004). Já em 2005, foi criado o Programa de Acessibilidade para Todos, Programa Incluir, com o objetivo de propor ações práticas para o acesso integral da pessoa com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (BRASIL, 2013).

Em 2007, foi implantada outra política pública responsável pelo aumento de estudantes com deficiência nas universidades, trata-se do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Este programa tinha por objetivo reduzir os números de evasão nas universidades, dispor de melhor aproveitamento das vagas disponíveis, reestruturação curricular, oferta diversificada dos cursos e aumento nas políticas de inclusão, assistência e mobilidade discente (MARTINS, 2017).

No entanto, apesar da criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia ter ocorrido num momento onde já se discutia sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, a ampliação e reserva do número de matrículas passou a ser formalmente garantida na rede federal, pela Lei nº13.409, somente no ano de 2016, por meio de uma alteração na Leinº 12.711/2012 que previa a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio somente para pretos, pardos e indígenas. Tendo após sua alteração a disposição de cotas estabelecidas também para pessoas com deficiência, conforme texto a seguir:

> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
> [...]
> Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016).

Antes disso, leis estaduais certificaram a garantia da reserva de vagas, porém nem todas contemplavam os estudantes com deficiência como, por exemplo, os Estados do Rio Grande do Norte, Lei Estadualnº 8.258/2002, que previa a reserva de vagas definindo como critério apenas ter estudado em escola pública; e Amazonas, Lei nº2.894/2004 onde a reserva dependia de comprovação de ter estudado os três últimos anos do ensino médio em escolas públicas ou privadas no Estado. No entanto, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro as leis estaduais de cotas previram expressamente a reserva de vagas para pessoas com deficiência

pelas Leis nº15.259/04 e nº4.151/03 respectivamente, esta última reafirmada pela Lei nº5.346/08, evidenciado a falta de consenso e unificação dessas políticas no país.

Sobre estes aspectos, Miranda (2016) ressalta, sob o ponto de vista legal, que diante dos acordos e compromissos internacionais firmados pelo Brasil, todas as etapas da educação no país devem ser inclusivas, da educação básica ao ensino superior. O que significa que os estabelecimentos voltados para a educação, públicos ou privados, devem estar preparados para receber e manter as pessoas com deficiência e suas diferentes necessidades.

Ainda segundo a autora, as instituições de ensino "(...) têm a obrigação de serem inclusivas, sob pena de afronta a um direito humano de seus estudantes" (MIRANDA, 2016, p.5). Para ela, uma

> Escola inclusiva – que é aquela que, além de colocar alunos com e sem deficiência na mesma sala de aula, oferece toda estrutura física, tecnológica, material e humana necessárias para atendimento de necessidades especiais – favorece o desenvolvimento humano e a preparação para o exercício da cidadania, beneficiando TODOS os educandos (e não apenas os que têm deficiência). (MIRANDA, 2016, p.2)

De acordo com Mendes (2006), o movimento pela inclusão educacional ainda se encontra em processo de materialização, devendo a sociedade permanecer em constante alerta e foco na evolução das políticas públicas que favoreçam este processo. Para Sassaki (1997), cabe à sociedade, a eliminação de todas as barreiras que limitam o crescimento individual, social, educacional ou profissional das pessoas com deficiência.

Percebe-se, portanto, a partir da contextualização deste breve histórico, que ao longo dos anos importantes passos foram dados para o início do estabelecimento da inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil. No entanto, as escolas passaram e ainda passam por adaptações em sua organização visando assegurar a este público o direito à matrícula nas classes comuns, sem quaisquer distinções.

Deste modo, para um completo entendimento de todo o processo inclusivo dentro das instituições de ensino faz-se necessário compreender também o percurso organizacional dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e seu ordenamento frente a evolução e fortalecimento das políticas educacionais de inclusão no país. Assim, será possível compreender a estrutura da qual faz parte o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, objeto de interesse desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: PERCURSO ORGANIZACIONAL

Neste capítulo serão abordados os principais momentos que marcaram a trajetória das instituições que constituíram a Rede Federal de Ensino, assim como os aspectos que contribuíram para a atual estruturação dos Institutos Federais de Educação. Serão discutidas ainda algumas das diversas concepções sobre a profissionalização da pessoa com deficiência e sua inclusão no mercado de trabalho. Além disso, será demonstrado como foi o planejamento e a preparação dos Institutos para o recebimento deste público.

Neste sentido, de acordo com Castilho et al. (2018), os institutos Federais de Educação têm sua origem oficialmente demarcada a partir da fundação das Escolas de Aprendizes e Artífices, implantadas em 1909, sendo considerado como um importante marco para a educação profissional na rede federal de educação no Brasil. Contudo, ao longo dos anos, apesar de permanecerem inalteradas suas atividades-fim, voltadas para o ensino profissionalizante, houve inúmeras mudanças na denominação dessas escolas, sendo chamadas também de

> Liceus Profissionais, depois Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) até chegar aos dias atuais, com a Educação Profissional fornecida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo sempre como objetivo a formação Profissional e nos dias atuais a formação Profissional Científica e Tecnológica. (CASTILHO et al., 2018, p. 03)

No entanto, alguns historiadores relatam que a educação profissional se fazia presente já durante o Império, onde a grande preocupação era a qualificação compulsória de mão de obra para suprira atual economia brasileira que passava por diversas transformações desde a chegada da Família Real no Brasil, em 1808. Outra inquietação do Governo Imperial era que as crianças ociosas e em situação de rua naquela época não se tornassem futuros desocupados (CASTILHO et al., 2018). Assim,

> Para atender a esta população, o governo determinou que os órfãos fossem encaminhados às Companhias de Aprendizes Artífices e as Companhias de Aprendizes de Marinheiros, pois a intenção era formar um contingente profissional para atuar na marinha e na guerra. Após a proclamação da república em 1889, essas escolas foram mantidas em alguns estados, servindo como base para a construção de uma rede de escolas profissionalizantes (CASTILHO et al., 2018, p.03).

Para Favreto e Scalabrin (2015), as experiências com a educação profissional desenvolvidas nestes períodos foram fundamentais para compreensão e aprimoramento das políticas educacionais brasileiras voltadas a esta modalidade de ensino, muitas delas vigentes ainda nos dias atuais. Ressaltam ainda que, os avanços da educação profissional sempre estiveram relacionados à necessidade de formação educacional de uma determinada população, ou seja, de um modo geral as políticas públicas voltadas para a educação no país preconizavam que as "(...) escolas, antes de atenderem às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam à finalidade moral de educar por meio do trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte" (FAVRETO; SCALABRIN, 2015, p. 04).

Do mesmo modo, consta no parecer de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico (BRASIL, 1999) que a educação voltada para o ensino profissionalizante esteve sempre destinada aos menos favorecidos, havendo uma clara diferenciação entre os que possuíam o conhecimento dos que se encarregavam de executar os trabalhos manuais. Isto porque durante muito tempo a educação profissional tinha como finalidade a qualificação para indústrias de fabricação em série que demandavam tarefas simples, padronizadas e com afazeres limitados.

Assim, a forma com que a educação profissional foi vista neste período ocasionou na estigmatização do ensino de um modo geral, levando a uma interpretação equivocada de que os conhecimentos acadêmicos e os de natureza ocupacional estariam desassociados, ou seja, "(...) não se reconhecia vínculo entre educação e trabalho, porque para atividades manuais não era necessária a educação formal" (FAVRETO; SCALABRINI, 2015, p. 05). Ainda segundo as autoras, com o tempo, mais precisamente no início do século XX, a educação profissional foi adquirindo um novo formato e abandonando o propósito assistencialista. A partir de então, voltou-se para a formação de mão de obra profissional destinada ao setor industrial, que nesta época encontrava-se em constante crescimento no Brasil (FAVRETO; SCALABRINI, 2015), como também afirma Manfredi (2002),

> Durante o período da chamada Primeira República, que se estende da Proclamação da República até os anos de 1930, o sistema educacional escolar e a educação profissional ganharam nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo

> socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, e membros da elite cafeeira (n.p.).

A década de 40 figurou como um importante período na estruturação da educação profissional no país, isto porque uma série de leis publicadas a partir de 1941 reorganizaram a educação no Brasil, reformulando também o ensino profissional que passou a ser considerado de nível médio, sendo necessários, inclusive, exames de admissão para matrícula nos cursos (SILVA; ROMANOWSKI, 2017). De acordo com Cunha (2005), a mudança do ensino profissional para o médio tinha como principal objetivo selecionar alunos com melhores rendimentos, diferentemente do que ocorria anteriormente. Segundo o autor

> Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de "exames vestibulares" e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter necessário. A aptidão para um ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fator prioritário na admissão. (CUNHA, 2005, n.p.)

Outro importante marco deu-se em 1968 onde as escolas técnicas e industriais federais tornam-se Escolas Técnicas Federais (EFETs). Neste mesmo período ocorreram ainda mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDBEN, em 1971, tornando obrigatório o ensino técnico para todos os currículos de segundo grau. Dez anos depois, em 1978, a Lei nº6.545, instituiu a criação dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs (SILVA; ROMANOWSKI, 2017). Estes por sua vez tiveram seus objetivos e finalidades reformulados pelo Decreto nº87.310/82, passando a ter como características básicas:

> I - integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;
> II - ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário;
> III - acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento;
> IV - atuação exclusiva na área tecnológica;
> V - formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º Grau;
> VI - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
> VII - estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos (BRASIL, 1982, p.01).

De acordo com Cunha (2005), além dos cursos superiores, os CEFETs passaram também a ofertar cursos de pós-graduação *latu* e *strictu senso*, todos voltados para as engenharias e demais áreas tecnológicas. Ainda segundo o autor, a "cefetização" das escolas técnicas federais seria uma versão ultrapassada dos modelos de universidades do trabalho idealizadas em países da Europa e América espanhola. Entretanto, no Brasil, apesar de ter sido vista por alguns como uma oportunidade de valorização das escolas técnicas federais, na verdade significou uma desvalorização das instituições envolvidas, uma vez que representava uma segregação institucional à manutenção de tais cursos estando estes distantes e sem qualquer relação com as universidades (CUNHA, 2005).

Apesar disso, durante a década de 90, inúmeras escolas técnicas e agrotécnicas pertencentes à rede federal tornam-se CEFETs, fortalecendo estruturalmente o sistema nacional de educação tecnológica. No entanto, em 1998, o governo federal impediu a abertura e construção de novas escolas técnicas federais, coibindo a expansão da rede que passou a direcionar seu foco para a oferta de cursos superiores e ensino médio regular com objetivo de direcionar os alunos de maior excelência para o ensino superior. Vale destacar que neste período as demandas e ofertas de cursos técnicos foram remetidas à iniciativa privada (SILVA, 2009).

Após anos de estagnação, o ano de 2004 foi marcado por uma retomada nas discussões das políticas relacionadas à educação profissional e tecnológica. Como consequência destas discussões grandes progressos foram alcançados, como a mudança na lei que proibia a ampliação da rede e evidenciando, a partir de então, a importância destas instituições para o desenvolvimento social do Brasil (SILVA, 2009).

No ano de 2007, publicações de diversos decretos deram início a uma série de reformas educacionais em todas as esferas do ensino no Brasil, dentre elas estava o Decreto nº6.095/07 que estabelecia orientações e direcionamentos para as instituições federais de educação tecnológica, estas passariam a integrar os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) da Rede Federal de Educação. Tais decretos impulsionaram ainda a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação, que colocaria em prática a reformulação dos sistemas de ensino (VOSS, 2011).

Assim, em 2008, a partir da instituição da Lei nº11.892/2008 foram criados os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET), constituídos pelo sólido legado deixado pelos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às

universidades federais. As recém-criadas instituições tinham a missão de fortalecer e compor o alicerce do desenvolvimento educacional e socioeconômico do país (SILVA, 2009).

De acordo com Castilho et al. (2018), os IFETs seriam, portanto, o resultado das conquistas e do aperfeiçoamento da legislação em benefício da rede federal ao longo dos anos. Para Siraichiet al. (2020), os IFETs abriram espaço para um novo ciclo desta modalidade de ensino no país, tendo como foco a formação de estudantes para a vida e não apenas para o mercado de trabalho. Assim, em tese, surgia então uma instituição sólida, contemporânea e caracterizada pela inovação e comprometimento com a sociedade. Como claramente define Pacheco (2011, p. 01):

> O Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), acaba de criar um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. São 38 institutos, com 314 campi espalhados por todo o país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

Para o autor, o ordenamento pedagógico dos IFETs que reúne, em um mesmo ambiente, educação básica e superior, proporciona aos docentes e discentes trocas de experiências e conhecimentos, uma vez que o compartilhamento de espaços como salas e laboratórios permite ao aluno traçar possibilidades e trajetórias de sua formação que podem iniciar no curso técnico até o doutorado (PACHECO, 2011). Consoante a esta afirmação, Siraichiet al. (2020) reitera que tal característica traduz a estas instituições um conceito educacional exclusivo e diferenciado, ou seja,

> A institucionalidade do IF surge como o desafio de construir uma nova identidade escolar, com organicidade singular que proporciona espaço ímpar de construção de saberes, com abertura para o diálogo de modo articulado, da educação básica até a pós-graduação, ou seja, uma forma distinta ante as práticas tradicionais de ensino, com foco no aumento da escolaridade do trabalhador, bem como, sua interação com o mundo do trabalho e das ciências, formando o sujeito para o mundo social do trabalho (SIRAICHI et al., 2020, apud BRASIL, 2007, p. 03).

Neste sentido, acredita-se que as propostas curriculares originadas a partir deste meio educacional são favorecidas pela consolidada infraestrutura da rede federal. Os espaços físicos

como um todo, compostos por salas de aula, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com recursos tecnológicos, equipamentos de tecnologia da informação e comunicação entre outros recursos são componentes facilitadores da aprendizagem e do ensino de qualidade destas instituições (PACHECO, 2011).

Vale ressaltar ainda que, subjetivamente, o contexto de criação dos Institutos Federais e as circunstâncias de reformulação da educação profissional atribuíram um caráter híbrido a estas instituições, visto que, seu perfil organizacional foi delineado por características identitárias, tanto dos Centros Federais de Educação Tecnológica, pela atuação na educação básica; quanto das Universidades, pela oferta de educação superior (FERNANDES, 2018). No entanto, para fins normativos e regulamentares, os Institutos Federais são categoricamente equiparados às Universidades Federais e consequentemente às prerrogativas pertencentes a estas instituições, como autonomia gerencial e atividades de ensino vinculadas à pesquisa e extensão (PACHECO, 2011).

Para tanto, foi necessário estabelecer uma nova carreira para os docentes que já atuavam nessas escolas e para os que chegariam para lecionar em cursos que iam desde a educação básica até o superior. Após inúmeros impasses entre sindicatos e governo foi criada a carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) para estes profissionais, uniformemente equiparada, estrutural e salarial, à carreira de Magistério Superior. O que gerou espontaneamente uma consequência positiva a estes sistemas de ensino, pois após a equiparação houve um aumento significativo de docentes que buscaram se qualificar aumentando seu nível de escolaridade e contribuindo para a qualidade do ensino nestas instituições (BRITO; CALDAS, 2016).

No que se refere à estrutura administrativa, Fernandes (2018) destaca outra similaridade entre as instituições, o modelo hierárquico e centralizado de reitoria e pró-reitorias. Tal organização executiva foi originalmente estabelecida nas universidades e incorporada aos Institutos Federais nos mesmos moldes, imprimindo,

> (...)de certa forma, um espelhamento no IF do funcionamento de similares órgãos das estruturas das universidades. Também pode-se considerar exemplos dessa perspectiva a equiparação às universidades federais no domínio da educação superior, para fins da regulação, avaliação e supervisão; oferta educacional, nas diferentes modalidades de ensino, articulada com pesquisa e extensão; e autonomia para extinguir e criar cursos bem como para registrar seus diplomas nos espaços da respectiva área de atuação territorial. (FERNANDES, 2018, p.43-44)

Outro importante aspecto a ser destacado neste novo modelo institucional, é o seu planejamento de expansão interiorizado, visando o desenvolvimento de regiões periféricas ou economicamente desfavorecidas. Neste sentido, a criação dos Institutos Federais objetivava atuar diretamente sobre as necessidades e carências regionais das comunidades as quais estariam inseridos (FERNANDES, 2018).

Em síntese, como afirma Nogueira et al. (2015), os Institutos Federais representam uma política pública social e compensatória, uma vez que seu sistema organizacional descentralizado leva o ensino técnico e superior para o interior do país, atuando também como estimuladores de outras políticas públicas. Assim, "Os IFs se consolidam como uma inegável resposta contestatória ao capital investido de benefício social" (NOGUEIRA et al., 2015, p.06). Pacheco (2011) reafirma tal posição e define os Institutos como a própria política pública, segundo ele

> Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que os Institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública. (PACHECO, 2011, p. 05)

Assim, a criação dos Institutos Federais em 2008 resultou numa rede composta por 31 instituições de ensino técnico e tecnológico (BRASIL, 2008). De acordo com o Portal da Rede Federal, um total de 180 escolas federais foram extintas dando lugar aos novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na primeira fase de expansão da rede, sendo: 31 CEFETs e suas 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas técnicas vinculadas à universidades federais (BRASIL, 2020).

Tais números aumentaram significativamente ao longo dos anos e das três fases de expansão previstas desde a sua criação, sendo a primeira entre 2008 e 2010; a segunda 2011 a 2012 e a terceira de 2013 a 2014. Os últimos dados que constam no portal MEC são do ano de 2019 e atestam que atualmente a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica é composta por 661 unidades vinculadas aos 38 Institutos Federais criados pela Lei nº11.892/2008, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 1 Universidade

Tecnológica Federal, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (BRASIL, 2020).

No que se refere ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), objeto deste estudo, teve sua concepção a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas, instituições com mais de 50 anos de estabelecimento na região. Após o processo de criação do IFNMG, ambas transformaram-se em campus passando a fazer parte da mesma rede junto a os outros campi que ainda seriam consolidados (NOGUEIRA; SALES, 2017).

Segundo Mineiro e Sales (2017), os institutos federais vêm cumprindo satisfatoriamente seu papel enquanto política pública do Governo Federal, especialmente o IFNMG que atua com protagonismo e influência para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridos. Ainda de acordo com as autoras, a instituição trouxe consigo importantes transformações tanto no seu aspecto físico, reestruturando e construindo prédios mais amplos e adequados, quanto no educacional proporcionando aos alunos mais oportunidades de cursos desde o ensino básico à pós-graduação, o que repercutiu qualitativamente na região. Ressaltam ainda que,

> Além disso, houve uma ampliação significativa do quadro de docentes com maiores titulações e capacidade de desenvolver atividades de pesquisa e extensão, alcançando os municípios na área de abrangência do campus. Observa-se ainda a ampliação da infraestrutura da instituição, o que foi possível em virtude dos investimentos oriundos do Governo Federal em prol da expansão das instituições pertencentes à REFT. (MINEIRO; SALES, 2017, p.192)

A expansão e todo o caminho percorrido pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica levou também a uma importante reflexão, a necessidade de preparação e organização destas instituições para o recebimento de todo e qualquer perfil discente e dar a este um atendimento adequado e universalizado. Faz-se necessário salientar que tal atendimento ultrapassa a mera construção de rampas, ou seja, impõe uma reformulação da proposta educacional, exigindo o rompimento de obstáculos de ordem didática e comunicacional que impedem o acolhimento de alunos, sejam eles com deficiência ou não. Isso porque "o atendimento universalizado se preocupa com todo o processo formativo, que vai desde a possibilidade de ingresso até o encaminhamento profissional" (NASCIMENTO et al., 2013, p. 183).

Nesse sentido, a educação profissional para pessoas com deficiência sempre foi amplamente discutida no âmbito da Educação Inclusiva, uma vez que, segundo Anjos (2006), para os estudiosos da inclusão, o trabalho para a pessoa com deficiência constitui-se como um caminho exitoso para uma completa inserção social. Além de proporcionar a aquisição de saberes de diferentes áreas, sejam na escola ou nas empresas, há a oportunidade do aprendizado teórico, operacional, técnico ou de produção.

Todavia, durante muito tempo, sobretudo no período de exclusão, as pessoas com deficiência foram privadas do acesso ao trabalho e formação profissional. Segundo Sassaki (1997), empregar uma pessoa com deficiência era considerado um ato desumano e cruel. Tal compreensão social era fruto tanto da concepção paternalista com que eram vistas as pessoas com deficiência na época, quanto do desconhecimento da área médica sobre as possibilidades ocupacionais para esta população.

Não obstante, mesmo depois do longo processo rumo à inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, a exclusão deste público no mercado de trabalho ainda se mantém por inúmeros motivos como: "(...) falta de reabilitação física e profissional, falta de escolaridade, falta de meios de transportes, falta de apoio das próprias famílias, e falta de qualificação para o trabalho" (SASSAKI, 1997, p.60).

Nota-se que a ausência de escolaridade e qualificação deixa transparecer uma lacuna que reafirma a necessidade da inclusão educacional e profissional para uma produtiva inclusão social da pessoa com deficiência e melhor desenvolvimento da sociedade como um todo. Isso porque tais ações "(...) fomentam valores como a tolerância e a solidariedade não apenas em instituições de ensino, mas também em empresas, criando ambientes favoráveis ao desenvolvimento global de todos" (BRASIL, 2010).

Nesta perspectiva, o Decretonº 3.298/99 atuou como um importante aliado na consolidação para inclusão social da pessoa com deficiência, pois teve como uma de suas principais diretrizes o estímulo à qualificação profissional e inserção destes atores no mercado de trabalho, a fim de ampliar suas possibilidades financeiras e econômicas. Para tanto, considera ser responsabilidade dos órgãos e instituições da administração federal a oferta de qualificação em atendimento aos seguintes critérios:

> Art. 28. O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim

> de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.
> § 1º A educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.
> § 2º As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.
> § 3º Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação. (BRASIL, 1999, p.08)

Na seção IV, que normatiza o acesso ao trabalho da pessoa com deficiência, define em seu Artigo 36, parágrafo segundo, os aspectos formativos que qualificam as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho:

> 2º Considera-se pessoa portadora de deficiência habilitada aquela que concluiu curso de educação profissional de nível básico, técnico ou tecnológico, ou curso superior, com certificação ou diplomação expedida por instituição pública ou privada, legalmente credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente, ou aquela com certificado de conclusão de processo de habilitação ou reabilitação profissional fornecido pelo Instituto Nacional do Seguro Social – INSS.(BRASIL, 1999, p.10)

Assim, para uma efetiva inserção das pessoas com deficiência na rede profissional e tecnológica interessadas em buscar uma formação que as qualifique para o mercado de trabalho na educação profissional, foi criado no ano de 2001 o programa TEC NEP, destinado a auxiliar na implementação de políticas inclusivas em toda a rede federal de educação tecnológica. Tinha como principal objetivo oportunizar a inclusão destas pessoas nos cursos de educação profissional, sua denominação é uma abreviação de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. No ano de 2010, este programa passou por uma revisão para atender o novo formato das instituições da rede federal, os recém-criados Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (SOARES; MELO, 2016).

Após a reformulação, passou a ser designado de “Ação TEC NEP” e propriamente direcionada aos institutos federais e escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais. Contudo, manteve seu propósito de possibilitar o acesso, percurso e êxito na conclusão dos cursos dos alunos com deficiência, superdotados ou com transtornos globais do desenvolvimento matriculados na rede federal (BRASIL, 2010).

O programa previa ainda a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) em todas as instituições da rede federal de ensino. Esses núcleos foram idealizados como um espaço para acompanhamento e promoção da inclusão, tendo por objetivo institucionalizar as práticas da educação para a diversidade, além de atuar no desenvolvimento de ações que superem os obstáculos educacionais, arquitetônicos e comunicacionais dentro da instituição (CUNHA, 2019).

Ainda segundo Cunha (2019), o programa tinha outra importante finalidade a médio e longo prazo, reduzir as despesas com programas assistenciais voltados para esta parcela da população. Para a fase inicial do programa incentivou-se o estabelecimento de parcerias entre as instituições federais e organizações públicas, filantrópicas ou privadas com experiência e atuação na educação especial e inclusiva. Tal integração facilitaria a troca de conhecimentos sobre a inclusão entre as instituições.

A partir de então, a implementação da Ação TEC NEP foi promovida em três etapas, sendo a primeira, entre os anos de 2000 e 2003, caracterizada por ações com intuito de sensibilizar os representantes das instituições da rede federal sobre a necessidade da ampliação das vagas para as pessoas com deficiência e formação de todos os profissionais que estariam envolvidos neste processo. Segundo Nascimento (2013a, p.18), "A ação TEC NEP, ao final desta etapa, adquiriu material didático-pedagógico específico e formou recursos humanos necessários para iniciar o atendimento especializado às pessoas com necessidades específicas, de acordo com suas demandas".

O segundo momento transcorreu de 2003 a 2006 e teve como principal encargo a consolidação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas,

> No âmbito interno das Instituições Federais foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades específicas – NAPNEs, que era e é o principal lócus de atuação do processo de inclusão, com o (a) Coordenador(a) designado(a) por portaria do(a) então Diretor(a)-Geral. O corpo de apoio é composto por sociólogos, psicólogos, pais de estudantes, docentes, técnicos e os próprios estudantes que buscam, por meio de diversos caminhos, possibilidades para o ingresso, permanência e saída com sucesso de estudantes com necessidades específicas. (NASCIMENTO, 2013a, p.19)

Ainda sobre Ação TEC NEP, o terceiro momento, entre 2007 e 2009, concentrou-se na formação de profissionais para o atendimento do público da educação especial e ainda na utilização e desenvolvimento de tecnologias assistivas. A grande experiência desta etapa do programa foi a criação de um Curso de Especialização em "Educação Profissional e Tecnológica

Inclusiva", em parceria com o Instituto Nacional de Educação para Surdos e o Instituto Bejamim Constant, além de cursos FIC de Libras, Braille e outros (NASCIMENTO, 2013a).

Em seu planejamento inicial, o programa tinha a previsão de uma "quarta etapa", que trataria da instrumentalização dos NAPNEs e qualificação de servidores para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial. No entanto, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica extinguiu, em junho de 2011, a Coordenação de Ações Inclusivas, que era a principal responsável pela implementação do programa. Ainda assim, mesmo sem a finalização de todo o planejamento da Ação TEC NEP, a Rede Federal figurou como pioneira tanto em inovação e infraestrutura como facilitadora de inclusão social, tornando-se referência para diversos sistemas de ensino (NASCIMENTO, 2013a).

Dessa forma, com o propósito de elucidar os avanços e discussões acerca da inclusão nestas instituições e ainda compreender o contexto investigativo das pesquisas que tratam deste tema, o capítulo seguinte abordará uma revisão de estudos que tem como foco a inclusão no ensino técnico, tecnológico e superior. Tais estudos contribuirão para um melhor embasamento dos tópicos desta pesquisa e na perspectiva de análise dos dados.

CAPÍTULO 3 – A INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Com o intuito de apresentar uma breve explanação de estudos com a temática similar à do presente trabalho, neste capítulo serão abordadas pesquisas, sobretudo teses e dissertações, que problematizam o tema aqui discutido. Outra semelhança significativa entre os trabalhos que serão aqui apresentados dá-se pelo fato de que todos tiveram como campo de análise os Institutos Federais de Educação de diversas regiões do país.

A pesquisa de Breitenbach (2012), por exemplo, buscou compreender o panorama da educação inclusiva a partir da análise de documentos que orientam esta política nos três Institutos Federais do Rio Grande do Sul, sendo estudados os planos de desenvolvimento institucional, projetos pedagógicos institucionais, estatutos e outras informações contidas nos sites das instituições. Como resultado foi possível constatar a ausência de um direcionamento na política nacional que fomente ações unificadas com o objetivo de consolidar a inclusão de modo coerente nestas instituições. Uma vez que, segundo a autora,

> (...) embora exista uma política nacional que trate da educação inclusiva, não existe unificação nas ações dos Institutos Federais no sentido de propor a educação inclusiva de uma forma coesa e alinhada entre eles, pois os três institutos estudados propõem as suas iniciativas de forma diversa, embora todos estejam alocados em um mesmo estado da federação. A existência de uma Assessoria/Diretoria de Ações Inclusivas e o (não) lugar que ela ocupa nos documentos orientadores dos Institutos não trazem garantias da efetivação de práticas que assegurem a educação inclusiva. (BREITENBACH, 2012, p.13)

Já a dissertação de autoria de Zaprogno (2013), denominada *"As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo"*, discorreu sobre a concepção das políticas inclusivas e abrangeu temas relacionados à inclusão de um modo geral, sendo: social, jovens e adultos, inclusão via EAD, de pessoas com deficiência e também a inclusão ligada à etnia, gênero, cultura e religião. De cunho qualitativo com análise de estudo de caso, participaram da pesquisa todos os campi pertencentes ao IFES a partir de um roteiro de entrevistas destinado a diretores, gerentes ou coordenadores de ensino atuantes nas instituições, conforme descrição a seguir:

> No total, foram entrevistados formalmente, com roteiro de entrevista e áudio gravação, dezoito gestores, compreendendo a Reitoria e mais os dezessete campi implantados até o momento no Estado do Espírito Santo. Informalmente, tive a contribuição de mais três gestores ligados à Pró-Reitoria de Ensino do Ifes, que me receberam inicialmente,

> forneceram muitas informações e mediaram meu acesso aos demais gestores e à documentação solicitada durante o processo. (ZAMPROGNO, 2013, pag. 41)

Os dados revelaram que, apesar de haver uma movimentação em favor da implementação das políticas inclusivas na instituição, havia também dificuldades para sua consolidação, necessitando de mais esforço e persistência de toda a comunidade institucional para esta efetivação. Em relação à inclusão das pessoas com deficiência, evidenciou-se uma maior atenção da instituição quanto a acessibilidade estrutural e a implantação dos NAPNEs, este último com pouca adequação e recursos. No entanto, os dados mostraram um baixo número de alunos atendidos evidenciando um contraste para a consolidação da inclusão na instituição, uma vez que, segundo a autora, apenas a acessibilidade física não faz uma instituição ser inclusiva (ZAMPROGNO, 2013).

Outra pesquisa de mestrado que também buscou uma análise sobre a inclusão a partir da perspectiva de dirigentes foi a de Carlou (2014), intitulada *"Inclusão na Educação Profissional: visão dos Gestores do IFRJ"*, que traz a análise do contexto inclusivo no Instituto Federal do Rio de Janeiro. Este estudo enfatizou a ótica dos gestores educacionais e de inclusão, sendo estes os Diretores Gerais de Campi e Coordenadores de NAPNEs da instituição. A metodologia escolhida para coleta dos dados foi a qualitativa sendo utilizado um questionário semiestruturado para as 16 entrevistas realizadas (10 diretores e 06 coordenadores). O IFRJ possui um total de 11 campi, 02 deles estavam sem coordenadores de NAPNE na época da pesquisa e 01 dos diretores não participou da pesquisa por imprevistos e incompatibilidade de datas para o reagendamento (CARLOU, 2014).

Sobre a perspectiva inclusiva, a pesquisa demonstrou que os gestores compreendem e concordam que é responsabilidade da instituição a inclusão dos alunos com deficiência. No entanto, os dados obtidos revelaram uma lacuna institucional quanto a capacitação dos profissionais docentes para trabalhar com este público. Demonstraram ainda a falta de estabilidade e consolidação das funções dos NAPNEs, uma vez que para os gestores o NAPNE possui função de formação e capacitação docente não tendo o atendimento aos alunos como objetivo principal. Assim, concluiu-se que, apesar de os grupos entrevistados se manifestarem favoráveis ao processo inclusivo na instituição, foram evidenciadas algumas contradições sobre o entendimento do conceito de inclusão. O que para autora seria um dificultador para o desenvolvimento deste processo na instituição pesquisada (CARLOU, 2014).

A dissertação de Dall'Alba (2016) realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa documental junto ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e diagnóstico aplicado aos docentes acerca de suas perspectivas sobre as atribuições do NAPNE de um dos campi do Instituto Federal do Amazonas. Tinha por objetivo apresentar dados que orientassem sobre as lacunas ainda existentes sobre este ensino no campus, a fim de contribuir com o aperfeiçoamento das ações inclusivas realizadas pelo NAPNE. Os resultados apontaram que deve haver um melhor planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas pelo NAPNE, assim como a necessidade de mais ações em conjunto com outros setores da instituição.

Já a pesquisa de Alencar (2017), buscou analisar a implantação das políticas inclusivas voltadas para a rede profissional e tecnológica, tendo como foco o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A pesquisa fez uso da metodologia qualitativa com aplicação de questionário a 36 servidores responsáveis pelas coordenações de extensão, pesquisa e NAPNE e direção acadêmica dos diversos campi do instituto pesquisado. Os dados apontaram que a política inclusiva do IFRGN necessita de uma expansão e aprimoramento de suas atividades, no entanto, a presença de ações de inclusão nos diversos setores da instituição demonstra a intenção deste instituto em tornar-se um modelo de ensino para a formação profissional das pessoas com deficiência.

De modo distinto e com o objetivo de obter um diagnóstico panorâmico sobre o tema no Brasil, a tese de doutorado de autoria de Mendes (2017), denominada *"Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros"*, investigou o cenário das ações inclusivas desenvolvidas em todos os IFs do país. Além de uma extensa análise documental das instituições, foi feito um levantamento de dados por meio de questionários eletrônicos destinados aos responsáveis pela Educação Especial de cada instituição. Dos 38 IFs convidados, 13 responderam à pesquisa, dentre eles o IFNMG. Os resultados dos dados empíricos identificaram uma tendência das instituições em evidenciar mais sua infraestrutura acessível do que o pedagógico que compreende a educação especial. Quanto aos núcleos de acessibilidade, cada instituição mantém suas características próprias e especificidades, sendo inexistente a comunicação e trocas entre as instituições sobre este tema. Segundo a autora, este padrão acaba por distanciar e enfraquecer qualquer ação nacional além de perder as referências advindas do programa Ação TEC NEP. Outra dificuldade evidenciada foi em relação à

contratação de profissionais especializados e na oferta de formação continuada aos servidores (MENDES, 2017).

Outra pesquisa que objetivou um estudo de parâmetro nacional foi a dissertação intitulada *"Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos Institutos Federais Brasileiros"*, de autoria de Lisboa (2017), servidora Técnica em Assuntos Educacionais do IFNMG campus Januária. Esse estudo teve como objetivo analisar a efetivação das políticas voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência nos institutos federais do Brasil, sendo realizada a partir da aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, enviados eletronicamente aos Coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas dos diversos institutos do país. Obteve-se 29 respostas onde foram observados os principais aspectos da legislação brasileira que regulamentam tais políticas, além dos regulamentos dos NAPNEs das instituições pesquisadas. A partir dos dados analisados concluiu-se a grande necessidade de valorização dos serviços prestados por estes núcleos, além de investimentos para seu fortalecimento e capacitação para toda comunidade institucional (LISBOA, 2017).

A pesquisa de Silva (2017), apesar de apresentar uma perspectiva semelhante aos dois últimos trabalhos aqui citados, distinguiu-se principalmente pela delimitação geográfica das instituições pesquisadas. Dessa forma, a autorabuscou analisar a inclusão como política pública em conformidade ao Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP) e seus efeitos para a estruturação dos NAPNEs dos institutos federais localizados na região nordeste do país. Na metodologia foi utilizado um questionário semiestruturado que foi respondido por 29 coordenadores de NAPNES das instituições presentes na área pesquisada.

Os resultados demonstraram importantes pontos a serem considerados para o aperfeiçoamento dos serviços voltados para a inclusão, como: indefinição acerca do público-alvo atendido e das funções dos núcleos. Foi detectado ainda precarização e improviso no atendimento educacional especializado e excesso de atribuições direcionadas ao núcleo, em contrapartida a omissão de setores hierarquicamente superiores. No entanto, para alguns IFs, importantes passos foram dados para a consolidação da inclusão como política institucional, porém, segundo a autora, há muito ainda que se desenvolver para que as políticas inclusivas orientadas pelo

Programa TEC NEP sejam adequadas ao público da educação especial matriculados nos IFs da região nordeste do país (SILVA, 2017).

Ainda sob o prisma da inclusão como política pública, porém, sob um enfoque mais específico, a pesquisa de Oliveira (2018) buscou compreender o processo inclusivo do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, tendo como objeto de análise o NAPNE do campus Uberaba. Foi utilizado, além da pesquisa documental, um estudo de caso de caráter qualitativo onde se analisou o acervo documental do núcleo. O estudo proporcionou reflexões acerca da formação de docentes para atuação na educação inclusiva e necessidade de cursos voltados para melhor utilização das tecnologias assistivas. Os resultados demonstraram que inúmeros fatores precisam ainda ser superados no campus para que o núcleo possa atender e proporcionar uma educação inclusiva adequada aos alunos que são também público da educação especial e para a formação dos profissionais docentes. Indicou ainda que o sucesso deste ensino depende de um esforço coletivo de todos os setores e profissionais que atuam no campus.

Já a pesquisa de Borges (2019), dentre outros aspectos, diferenciou-se pela proposta de investigar o processo inclusivo do Instituto Federal Goiano como um todo e não somente pela perspectiva de um único campus. Analisando todo o processo de consolidação dos NAPNEs da instituição, desde a criação, passando pela implementação, estruturação e funcionamento, investigando ainda os possíveis obstáculos para seu completo estabelecimento. Na metodologia foi utilizado um estudo de caso de caráter qualitativo realizado em três fases: pesquisa exploratória, documental e de campo, tendo esta última se dado em apenas 02 dos 12 campi que fazem parte do IF Goiano. Foram aplicados questionários para docentes, pais de alunos atendidos pelo NAPNE e realizada ainda uma entrevista semiestruturada com os coordenadores dos Núcleos dos campi analisados. Um dos principais pontos evidenciados, a partir dos dados da pesquisa, foi a falta de visibilidade das ações realizadas pelos núcleos e a partir deste resultado foi proposto como produto um "Caderno NAPNE", a fim de proporcionar maior clareza de suas atividades e levar aos leitores o entendimento de que a inclusão deve partir de ações conjuntas e não apenas de responsabilidade dos núcleos.

A tese de doutorado intitulada *"Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE"*, de Maekava (2020), também buscou realizar um estudo da instituição como um todo, porém de modo mais aprofundado e que contemplasse tanto a visão dos docentes quanto dos

alunos. Assim, esta pesquisa tinha como objetivo analisar o percurso inclusivo dos alunos com deficiência matriculados no ensino médio integrado, para tanto este estudo entrevistou 40 pessoas ligadas a sete dos 37 campi que compõem o IFSP, sendo os entrevistados: 08 estudantes com deficiência, 07 docentes coordenadores de curso, para estes foram utilizados roteiros semiestruturados; 07 representantes de NAPNE e 18 professores que lecionam para os alunos com deficiência, sendo que para este grupo foram utilizados questionários (MAEKAVA, 2020).

Os dados obtidos mostraram que há ainda muitos aspectos que demandam melhora, apesar disso os estudantes conseguiram relatar pontos positivos na instituição como: acessibilidade arquitetônica, boa socialização entre colegas e professores, atenção individualizada recebida de alguns docentes e qualidade do ensino. No entanto, demonstrou-se também um longo caminho a ser superado no que se refere à capacitação de professores para atuar com alunos com deficiência, uso de tecnologias assistivas, que auxiliem na aprendizagem destes alunos, melhor integração entre família e instituição e parcerias com instituições especializadas (MAEKAVA, 2020).

Outra importante pesquisa a ser citada é a dissertação de autoria de Ramos (2016), que teve como foco o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), no entanto, sua abordagem de investigação contemplou a análise de apenas um dos campi da instituição. Vale ressaltar, que a autora da pesquisa, intitulada *"Inclusão na Educação Profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG"*, pertence ao quadro de servidores do IFNMG, atuando como Técnica em Assuntos Educacionais do campus Pirapora.

A pesquisa teve por objetivo compreender as ações que visam a inclusão dos alunos com deficiência, especificamente do campus escolhido para tal análise. Foi aplicada a metodologia qualitativa de estudo de caso, onde foram entrevistados 05 docentes, 05 servidores ligados ao NAPNE do campus e 04 alunos público-alvo da educação especial, para estes últimos as entrevistas foram realizadas via questionário. Como resultados, a pesquisa indicou que há avanços na acessibilidade destes estudantes aos cursos do campus pesquisado, mas, por outro lado, demonstrou poucas ações voltadas para a permanência destes alunos na instituição, assim como formação insuficiente dos profissionais que atuam na área. Quanto ao NAPNE, demonstrou que, apesar da pouca infraestrutura e diversos outros fatores limitantes à sua atuação, ficou claro que este possui um importante papel para o campus em questão (RAMOS, 2016).

Deste modo, a partir da caracterização das pesquisas apresentadas este capítulo fica evidente o interesse dos pesquisadores por esta temática, comprovando-se a necessidade de se obter ainda mais informações que esclareçam e auxiliem no aperfeiçoamento das políticas destinadas às pessoas com deficiência destas instituições. No entanto, a maioria dos estudos direciona suas análises a objetos e esferas muito específicas que acabam por relativizar os resultados, limitando perspectivas que possibilitariam a compreensão de contextos abrangentes dentro do campo de pesquisa. Estes por sua vez, permitiriam uma readequação institucionalizada das políticas inclusivas nos institutos pesquisados.

Enfim, a presente pesquisa torna-se relevante uma vez que pretende sanar algumas das lacunas observadas nos estudos sobre o tema, quais sejam: levantamento de dados de todos os campi da Instituição, buscando assim um diagnóstico completo, não limitando os resultados a um único campus; investigação e análise de dados a partir de 03 grupos envolvidos no processo inclusivo: alunos, docentes e coordenadores de NAPNEs, sendo possível assim a apresentação de aspectos mais amplos e melhor aprofundados sobre a inclusão das pessoas com deficiência no IFNMG.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

4.1 Tipo de Pesquisa

No intuito de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa foram escolhidas, para a coleta e análise de dados, as metodologias quantitativa e qualitativa. De acordo com Minayo (1994), a diferença entre as pesquisas quanti e quali está na essência e objetivo de cada uma delas, uma vez que enquanto a pesquisa quantitativa direciona o pesquisador a obter uma visão mais concreta e racional, a pesquisa qualitativa entranha-se ao não visível, investigando contextos e relações humanas de modo subjetivo.

No entanto, segundo a autora, mesmo possuindo naturezas opostas, estas metodologias não se contradizem, pelo contrário, se complementam trazendo benefícios à pesquisa quando aplicadas conjuntamente. Isto porque tais métodos interagem-se dinamicamente promovendo uma ampliação automática da visão, do contexto ou objeto de investigação; eliminando qualquer disparidade nos resultados da pesquisa (MINAYO, 1994).

4.2 Participantes

A partir da coleta dos dados, analisou-se o panorama da educação especial na perspectiva da educação inclusiva da referida instituição a partir de 03 perspectivas distintas, sendo: dos coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES), dos profissionais docentes e dos alunos público-alvo da educação especial. Destaca-se que com anuência da instituição, utilizou-se como via de acesso ao público da pesquisa o e-mail institucional dos servidores; já com os estudantes o contato foi feito via telefone ou por servidores que tinham contato com os alunos.

Assim, participaram da presente pesquisa os 10 coordenadores dos 10 Núcleos de Atendimento presentes nos campi do IFNMG e 01 servidora responsável por tratar dos assuntos de inclusão em seu campus que não possui NAPNE constituído. Todos os profissionais entrevistados fazem parte do quadro efetivo da Instituição, com diferentes cargos e carreiras, sendo 03 do sexo masculino e 08 do sexo feminino.

Além desses profissionais, também participaram da pesquisa 155 docentes, de um

total 645 atualmente em exercício no IFNMG. Foram convidados a participar da pesquisa todos os profissionais, efetivos ou substitutos da instituição, onde dos retornos obtidos, 59,4% se referiam a docentes do sexo masculino e 40,6% do sexo feminino.

Participaram ainda 03 estudantes público-alvo da educação especial, matriculados no ensino técnico integrado, graduação e pós-graduação, de um total de 172 alunos atualmente com atendimento formalizado nos 11 campi do IFNMG. Além de outros 95 alunos[2] com deficiência auditiva matriculados no Curso Superior em Letras Libras, pelo Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do IFNMG.

Os critérios para a participação na pesquisa foram: estar matriculados em qualquer um dos cursos ofertados pelo IFNMG e assistidos pelos NAPNES de seus campi. Ressalta-se que por dificuldades no agendamento e certa resistência em participar da entrevista gravada, os estudantes foram convidados a responderem um questionário semiestruturado, disponibilizado de modo *online*.

4.3 Instrumentos e Materiais

Para a entrevista com os coordenadores do NAPNE foi utilizado um questionário semiestruturado, tendo sido esse instrumento elaborado por D'Alba (2016) e adaptado para a presente pesquisa. Composto por questões 70 questões, abertas e fechadas, divididas entre os seguintes blocos: 1- Caracterização do coordenador; 2- Identificação e Estruturação do NAPNE; 3- Da equipe técnica; 4-Atribuições do NAPNE (Das ações previstas) (Apêndice 1).

O instrumento utilizado na segunda fase da pesquisa, na coleta de dados com os docentes, foi elaborado por Poker, Valentin e Garla (2018), adaptado por Martins (2020), e novamente adequado para a presente pesquisa. O questionário é composto por 37 questões, sendo a maioria delas fechadas e distribuídas entre os seguintes tópicos: 1- Identificação; 2- Formação Inicial e Continuada; 3 - Conhecimento/concepção sobre educação especial/ inclusiva geral e no IFNMG; 4- Experiência docente com alunos com deficiência (Apêndice 2).

[2]Tais dados fazem parte dos documentos de registros internos do Núcleo de Ações Inclusivas, que compõe a Diretoria de Assuntos Estudantis da instituição, e são referentes ao último semestre letivo que encerrou no mês de abril de 2021.

Para os alunos público-alvo da educação especial foi utilizado um roteiro semi-estruturado, elaborado para a presente pesquisa (Apêndice 3). O instrumento contém 10 questões abertas que abordaram os principais aspectos necessários aos objetivos da pesquisa, buscando assim, obter um panorama integral de análise sobre a importância e o impacto das ações inclusivas neste contexto de ensino. Além de compreender e identificar os aspectos da estrutura e do atendimento a estes alunos que influenciam seu acesso e permanência nos cursos da instituição.

4.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Etapa 1. Nesta etapa ocorreu a formulação do projeto de pesquisa e envio para análise pelo Comitê de Ética da UFVJM. Além disso, a pesquisadora entrou em contato com o Pró-Reitor de Ensino do IFNMG solicitando autorização por escrito para que a pesquisa pudesse ser realizada no âmbito de toda a instituição.

Etapa 2. Após a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética, CAAE 29484320.0.0000.5108, foi realizada a adaptação dos instrumentos de coleta de dados com os coordenadores dos NAPNES e docentes, além da elaboração do roteiro de entrevista que foi utilizado para coleta com os discentes.

Etapa 3. Nesta etapa foi criada uma página com as perguntas do questionário semiestruturado na plataforma do Google Formulários. O link gerado, que dava acesso para responder a pesquisa *online*, foi enviado para o *e-mail*institucional dos coordenadores de NAPNE dos 11campi do IFNMG. No *e-mail* continha também os objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde deveria ser declarado o aceite para participar da pesquisa e iniciar o preenchimento do questionário.

Etapa 4. Esta fase da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário aos docentes, também por meio da plataforma do Google Formulários. Assim, foi enviado um *e-mail*com o *link* convidando-os para participar da pesquisa, que também foi respondida *online*. Antes, porém, eles tiveram acesso ao TCLE, sendo que a pesquisa tinha prosseguimento apenas com o consentimento dos mesmos.

Etapa 5. Nesta etapa foi aplicado um questionário de questões abertas, para os alunos público da educação especial que aceitaram participar da pesquisa. Foi enviado um *link* do

Google Formulários para o *e-mail*dos alunos participantes, neste continhaoTCLE, onde só após fazer a leitura e dar o aceite eram encaminhados às perguntas da entrevista. A partir do envio dos formulários,os alunos tiveram a liberdade de respondê-lo no dia e horário que melhor os conviesse.

Etapa 6. Após a análise dos resultados da pesquisa e apresentação desta dissertação à banca, está prevista uma etapa devolutiva à instituição, que consistirá na elaboração de um documento contendo as informações pertinentes ao foco da pesquisa e encaminhado aos participantes da pesquisa e à Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE), para conhecimento dos dados coletados pela comunidade institucional, de modo a contribuir para a discussão da inclusão na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica.

4.5. Análise de dados

Para análise dos dados dos questionários realizados pelo Google Formulários foram utilizados os recursos da própria plataforma que dão a opção de analisar as respostas individualmente ou agrupadas, além de também ter disponibilizado as respostas das questões fechadas com desenhos gráficos. As respostas provenientes de questões abertas foram analisadas individualmente e estudadas por análise descritiva e as fechadas por meio de estatística descritiva.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os dados levantados a partir dos questionários com os grupos pré-estabelecidos para a pesquisa: coordenadores de NAPNE, docentes e alunos público-alvo da educação especial. Os primeiros resultados apresentados serão dos coordenadores de núcleo, para uma melhor compreensão da estrutura e contribuições dos NAPNEs na atual conjuntura da educação inclusiva na Instituição.

5.1 Dos Coordenadores de NAPNEs

O IFNMG possui atualmente 10 NAPNEs, constituídos por meio de portaria, em cada um dos campi, cabendo ressaltar que somente um 01 campus não possui o núcleo estabelecido, havendo, no entanto, uma servidora designada a tratar dos assuntos referentes à inclusão. Assim, dos 10 coordenadores convidados a participar da pesquisa, todos responderam ao questionário, e para fins de se obter um panorama integral dos dados de toda instituição foi convidada a participar também a servidora do campus que ainda não possui o NAPNE consolidado, mas que tem como uma de suas funções responder pelas ações inclusivas do seu campus. Deste modo, nesta primeira fase da pesquisa o retorno obtido foi de 100%.

Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFNMG possuem um regulamento próprio dentro da instituição, aprovado em outubro de 2014 e revisado em maio de 2019. De acordo com este documento, os NAPNEs têm por objetivo a promoção de uma educação culturalmente voltada para o convívio e aceitação das diferenças, além de ultrapassar obstáculos de caráter arquitetônico, educacional e atitudinal, a fim de oportunizar a inclusão de alunos e servidores com deficiência ou outras necessidades (IFNMG, 2019).

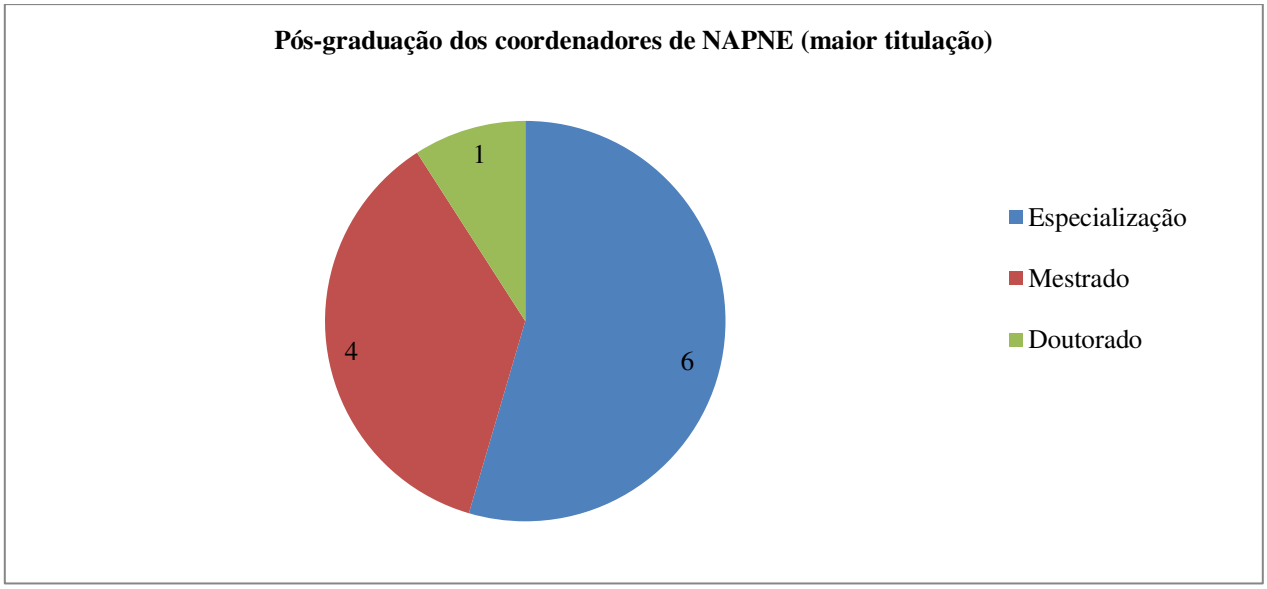
Ainda de acordo com o regulamento, os NAPNEs têm como principais objetivos:

> I. criar e apoiar na instituição a cultura da educação para a convivência e aceitação das pessoas com necessidades específicas.
> II. implementar estratégias que garantam o ingresso, acesso, permanência e saída com êxito dos discentes com necessidades específicas em todos os níveis, modalidades e suas instâncias (ensino, pesquisa e extensão), bem como a inserção no mundo produtivo e social;
> III. atuar, de forma colaborativa, em todos os setores do campus, com a finalidade de romper as barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e educacionais;
> IV. contemplar políticas de inclusão de pessoas com necessidades específicas na elaboração dos Projetos Pedagógicos da unidade de ensino. (IFNMG, 2019, p.7)

No que se refere ao primeiro bloco do questionário destinado aos coordenadores de NAPNEs, esse buscou analisar o perfil formativo, profissional e experiencial destes membros. Assim, de acordo com os dados, o tempo médio de serviço na instituição é de 06 anos, sendo o tempo mínimo de 02 anos e o máximo de 14 anos. Já com relação ao tempo de atuação no NAPNE, essa variou entre 01 mês a 04 anos, o que equivale a uma média de aproximadamente 01 ano e meio. Os coordenadores responderam também se possuíam algum tipo de necessidade educacional especial, e somente 01 deles respondeu afirmativamente, especificando seu diagnóstico como Autismo (Síndrome de Asperger).

Sobre a formação inicial dos entrevistados, todos possuem nível superior completo, tendo sido citadas as seguintes áreas: Psicologia, citada 03 vezes; Pedagogia 03 vezes; Direito 01 vez, Engenharia Civil, 01 vez; Medicina Veterinária, 01 vez; Enfermagem, 01 vez e Licenciatura em Matemática, 01 vez. Desses profissionais, 05 possuem carreira na docência do ensino básico, técnico e tecnológico e 06 atuam na carreira de técnico-administrativo em educação. Já sobre a formação continuada, todos os coordenadores possuem cursos *latu* ou *strictu senso*, como pode-se observar no Gráfico 1:

Gráfico 1



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao serem questionados se possuíam alguma formação na área da educação especial e inclusiva, apenas 03 entrevistados responderam positivamente. As áreas do conhecimento citadas

foram diversas e usualmente estabelecidas em sua própria área de formação, sendo estas: Educação; Psicologia; Ensino de Ciências e Matemática; Ciências (Educação Agrícola); Direito Constitucional; Nutrição de Animais Monogástricos; Especialização em Docência do Ensino Superior; Educação Profissional e Tecnológica; Tradução e Interpretação de Libras; Educação Especial e Inclusiva e TEA (em andamento).

Mesmo observando uma carência de formação na área da educação inclusiva e especial, Caiado et al. (2011) aponta que o mais importante na formação dos profissionais da educação, com ou sem especialização, está na capacidade de articulação entre os debates teórico-práticos e a dignidade humana. Desta forma, é necessário que estes profissionais atuem de forma colaborativa, a partir dos seus diversos conhecimentos, para a construção de currículos que atendam a todos sem negar as diferenças ou singularidades.

No que se refere à experiência profissional anterior com pessoas com deficiência, 07 entrevistados responderam que já atuaram profissionalmente com este público. Ao serem questionados se possuíam alguma experiência anterior na área de gestão, 07 responderam que não. Os demais relataram experiência anterior no âmbito educacional nas seguintes áreas: Coordenação Geral de Assistência ao Educando; Coordenação do Setor de Orientação Educacional; Coordenação de Pesquisa; Coordenação de Curso; Coordenação de Ensino e Núcleo de Estágio. No âmbito externo foi apontada experiência como proprietário de uma empresa.

De acordo com o regulamento institucional do NAPNE (2019), a escolha do coordenador e vice, que a partir da última revisão do documento passaram a ser denominados de presidente e vice-presidente, ocorre por meio de eleição entre todos os membros do núcleo. Ainda de acordo com o regulamento, o mandato seria de 02 anos podendo haver prorrogação por igual período. O documento especifica ainda, em seu artigo 7º, que as principais atribuições desta função são:

> I. convocar e coordenar as reuniões ordinárias e extraordinárias;
> II. representar o Núcleo nas ocasiões em que se fizer necessário;
> III. assinar os documentos expedidos pelo Núcleo;
> IV. zelar pelo bom andamento dos trabalhos e a integração das ações inclusivas referentes à pessoa com necessidades específicas na unidade;
> V. manter informado o Núcleo de Ações Inclusivas da Diretoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – NAI/DAEC e a direção-geral do *campus* sobre as atividades desenvolvidas pelo NAPNE;
> VI. coordenar a elaboração e implementação do planejamento do NAPNE, via plano de ação anual, a ser encaminhado para a direção-geral do Campus. (IFNMG, 2019, p. 9)

Outro aspecto investigado foi sobre a estruturação dos NAPNES nos campi, além do campus que não possui NAPNE, 02 entrevistados não souberam responder sobre o ano de criação dos seus núcleos, porém de acordo com a resposta dos outros 08 participantes, o ano de criação dos núcleos no IFNMG foi de 2004 a 2018. Ao serem questionados se a instituição tinha encontrado algum obstáculo para implantação dos núcleos em seus campi, 06 entrevistados responderam que não e os outros 05 responderam sim. Para os que responderam afirmativamente foi solicitado que citassem tais barreiras. Dentre os aspectos mencionados, está a falta de profissionais com qualificação na área, como pode-se observar nos trechos das respostas[3] apresentadas a seguir:

> –Infraestrutura e pessoal. (C1)
> –Falta de profissionais qualificados em Educação Inclusiva, falta de espaço físico, falta de verba para compra de material para o NAPNE. (C2)
> –A dificuldade é encontrar pessoas com o perfil necessário: acolhedor, sensível e dinâmico. (C3)
> –Compreensão da proposta, recursos humanos com formação na área. Em 2007 participei com uma colega de uma capacitação do Programa TEC NEP, era para ter voltado para o CEFET e implementado o NAPNE, mas a gestão não viu necessidade na época já que tínhamos apenas 02 estudantes com deficiência (um surdo e um com deficiência física). (C4)
> –Não temos NAPNE instituído por falta de profissionais especializados. (C7)

Ainda sobre a implantação dos NAPNEs nos campi, foi solicitado que descrevessem também os aspectos facilitadores para a instituição. Apenas 07 dos 11 entrevistados responderam esta pergunta, 03 deles alegaram não saber responder, pois não se encontravam na instituição no período de implantação. Dentre as respostas mais comuns entre os que responderam foi o apoio da gestão para consolidação do núcleo, como pode ser observado a seguir.

> –Disposição dos membros, presença de alunos com necessidades específicas. (C1)
> –Sim. Alguns servidores, mesmo sem formação na área, se propuseram a ajudar, pois simpatizavam com a proposta do NAPNE. O diretor apoiou as propostas iniciais e alguns servidores fizeram curso na área de Educação Inclusiva. (C2)
> –Vontade e interesse da gestão. (C3)
> –Sim. O diretor [...] sempre foi disposto a atender as demandas do Núcleo. (C5)

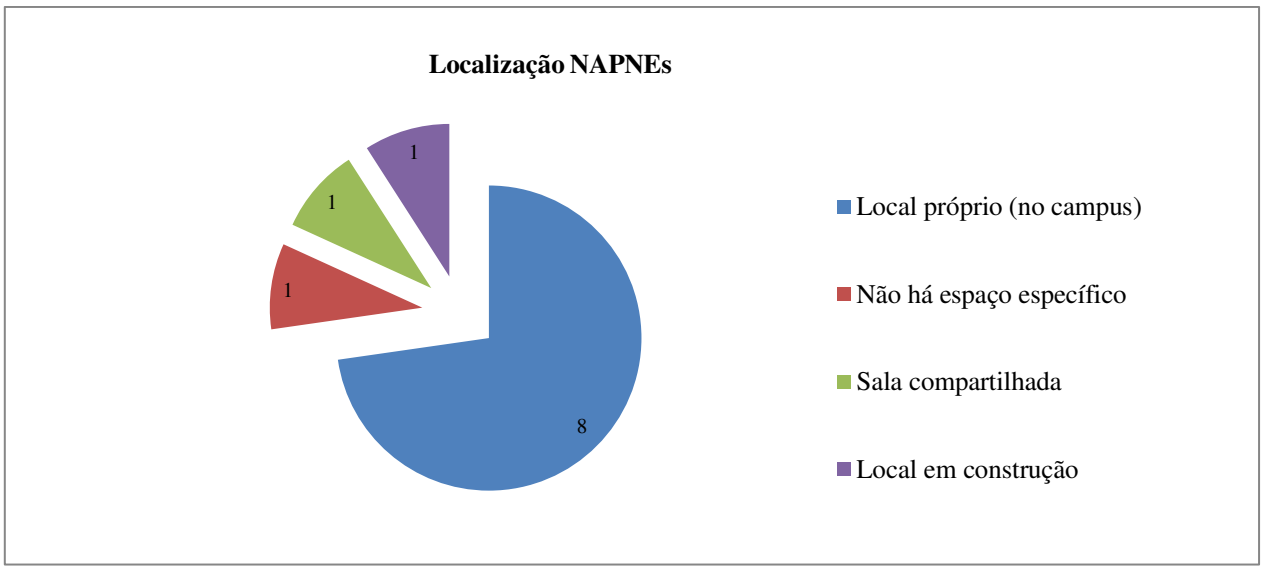
Segundo Vieira (2005), a implantação dos NAPNEs nas instituições federais representa o estabelecimento e execução das políticas previstas no Programa TEC NEP, com o

[3] As questões referentes às perguntas abertas do questionário serão apresentadas com a identificação do(a) coordenador(a) identificadas apenas pela letra C mais o número de 1 à 11, de acordo com a ordem das respostas recebidas.

objetivo de redimensionar estrutural e culturalmente a educação nas instituições em que estiverem instituídos. Para tanto, necessita-se do empenho de uma gama enorme de profissionais da educação, nesta perspectiva, simbolicamente todos os profissionais que atuam nos Institutos Federais seriam também membros natos do NAPNE, pois cabe a todos a responsabilidade de implantação destas políticas.

Sobre a localização e espaço de funcionamento dos núcleos, apesar de a maioria dos entrevistados, 08 no total, terem respondido que o funcionamento do NAPNE tem seu local próprio, os outros 03 entrevistados afirmaram que não há um espaço específico para o funcionamento destes em seus campi. As respostas obtidas podem ser observadas no Gráfico 2.

Gráfico 2



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se assim, em relação à infraestrutura dos núcleos, que há ainda a necessidade de consolidação em algumas unidades do IFNMG, que devem disponibilizar no mínimo um espaço adequado para suporte aos alunos e melhor organização das atividades do núcleo. Além disso, há a previsão expressa sobre a disposição de espaço para seu pleno funcionamento, definindo que:

> Art. 17 O NAPNE deverá dispor de sala com infraestrutura necessária para o seu funcionamento, além de suporte administrativo, financeiro e apoio para desenvolver seus trabalhos.

> Parágrafo Único. Todas as unidades de ensino deverão dispor de sala exclusiva para este Núcleo, até o ano de 2019, exceto para as novas unidades que, a contar da data de sua inauguração, terão o prazo de dois anos (IFNMG, 2019, p.11).

Ainda sobre o local de funcionamento do NAPNE, foi questionado se este atendeàs normas de acessibilidade previstas. Sobre este aspecto, 07 entrevistados responderam "sim" e 04 responderam "não". Para os que marcaram a resposta negativa solicitou-se uma justificativa, sendo mencionado repetidamente a falta de um espaço próprio para funcionamento do núcleo que fosse adaptado para seu público. Outra questão relacionada a este tópico, indagou se as dependências do núcleo seriam de fácil acesso aos usuários, 06 entrevistados responderam "não" e 05 responderam "sim". Para os que responderam negativamente foi solicitado que sugerissem adequações para melhoria dos espaços, onde foi proposto que:

> –Sala no 1º piso, exclusiva, privativa e acessível. (C1)
> –O Campus é muito grande e o NAPNE funciona no prédio mais distante. (C3)
> –A sala do NAPNE deveria ser entre o ensino superior e o médio, o local onde está é afastado dos prédios de aulas. (C4)
> –A sala onde atendemos os alunos é a mesma sala do núcleo pedagógico, então quando temos atendimento o aluno precisa marcar horário para que os outros integrantes do núcleo pedagógico se ausentem da sala para o atendimento individual. (C6)
> –A Sala do Serviço de Psicologia é o local de atendimento ao público do NAPNE também. Até então, não estava adequada.(C9)

Sobre os meios ou principais formas de contato entre público em geral e o NAPNE, os entrevistados podiam marcar mais de uma resposta e a mais apontada, segundo eles, é via *e-mail*, utilizada por 90,9%; seguida por telefone, marcada por 36,4% e presencial 9,1%, utilizada por apenas 01 dos campi. Já em relação aos turnos de atendimento, 07 entrevistados responderam que o NAPNE de seu campus não possui um turno de atendimento específico e os outros 04 responderam que o atendimento do núcleo é integral. De acordo com o regulamento, os atendimentos do NAPNE devem ser realizados em dias e horários previamente especificados, esclarece ainda que os coordenadores do núcleo e vices devem dispor de 06 horas semanais para o atendimento no núcleo e os demais membros 03 horas. No caso de servidores docentes o tempo dedicado ao NAPNE deve ser incluído no seu planejamento de carga horária (IFNMG, 2019).

Em relação ao quantitativo de membros que atuam em cada núcleo, foram mencionadas as seguintes quantidades: 01, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10 e 13. Ao serem questionados se o número de servidores era suficiente para atender a demanda do campus, 06 responderam

“sim” e 05 responderam “não”, sendo solicitado aos que responderam negativamente que justificassem a resposta.

Os entrevistados responderam a esta questão de modo bastante similar, alegando que os servidores que atendem no NAPNE não são específicos para o setor, tendo outras ocupações dentro da instituição, o que consequentemente ocasiona uma sobrecarga aos profissionais e impedem que os núcleos realizem mais ações em sua área. Além disso, foi mencionado sobre as dificuldades em encontrar membros para compor a equipe, uma vez que há poucos servidores que se interessam pelas atividades do núcleo. De acordo com o regulamento da instituição:

> Art. 3°. O NAPNE será constituído por, no mínimo, 1 (um) pedagogo, 1 (um) psicólogo, 1 (um) assistente social, 2 (dois) docentes, e 2 (dois) técnicos administrativos, sob a coordenação de um dos membros, todos nomeados através de portaria da direção-geral da unidade de ensino.
> § 5º. Além da equipe disposta no *caput*, o NAPNE poderá ter colaboradores estagiários, voluntários e bolsistas dos programas institucionais.
> § 6º Caso o Campus não possua o servidor efetivo mencionado no caput, fica justificado a ausência da respectiva categoria na equipe do NAPNE.
> Art. 4º A representação dos docentes e dos técnicos administrativos dar-se-á mediante manifestação de interesse. (IFNMG, 2019, p. 07)

Ainda sobre o perfil da equipe técnica, solicitou-se que fosse especificado a formação dos membros que compõem o NAPNE, tendo sido citados os seguintes profissionais: Pedagogo, Psicóloga, Assistente Social, Enfermeira, Auxiliar de Enfermagem, Medicina Veterinária, profissional com formação em Libras e docentes com diferentes áreas de formação, como Medicina Veterinária, Biologia, Matemática, Engenharia Florestal, Português, Química, Física e Engenharia Civil.

Dos coordenadores entrevistados, 06 consideram que a formação dos profissionais que atuam no NAPNE atende às especificidades requeridas pelo seu público-alvo. Porém, sendo questionados se sentiam falta de algum profissional que atualmente não faz parte do núcleo, foram citados os seguintes profissionais: Pedagogo, citado 02 vezes; Psicopedagogo, 02 vezes; Psicólogo, 04 vezes; Assistente social, 02 vezes; Fonoaudiólogo, 01 vez; Médico, 01 vez; Profissional de Atendimento Especializado/Educação Especial, citado 02 vezes. Segundo o regulamento, as principais atribuições dos membros são:

> I. participar do planejamento e implementação das atividades do NAPNE;
> II. elaborar, executar, acompanhar e avaliar projetos que visem à inclusão das pessoas com necessidades específicas;

> III. registrar as ações desenvolvidas e as experiências do Núcleo e promover sua divulgação;
> IV. elaborar, bimestralmente, relatório das ações individuais a ser entregue ao presidente do Núcleo;
> V. discutir e definir estratégias para implementação das políticas de inclusão de discentes com necessidades específicas;
> VI. articular os setores do IFNMG nas diversas atividades relativas à inclusão das pessoas com necessidades específicas, definindo prioridades de ações, aquisição de tecnologias assistivas e material didático-pedagógicos a serem utilizados nas práticas educativas.
> VII. Estimular o uso das tecnologias assistivas e material pedagógico adquiridos pela unidade de ensino. (IFNMG, 2019, p.10)

Outro aspecto analisado foi sobre as atribuições dos NAPNEs de um modo geral. A primeira delas se refere às ações internas de sensibilização, tendo sido mencionadas pelos participantes as seguintes atividades:

> –Seminários anuais, recepção de semestre, oficinas com docentes, palestras, seminários e reuniões. (C1)
> –Palestras, seminários, reuniões. (C2)
> –O NAPNE organiza todos os anos palestras ministradas por especialistas para os docentes. (C3)
> –Semana de experiências do NAPNE, com oficinas sobre cada deficiência e transtornos presentes dentre as diversidades dos alunos, desfile inclusivo, casa sensorial, palestras sobre adaptação curricular e PIA[4]. (C4)
> –Nós já tivemos palestras.(C5)
> –O NAPNE promoveu no ano passado o curso baseado nos sentidos do autista em relação ao mundo. (C6)
> –Palestras on-line sobre atenção especial a alunos autistas com especialista da UFMG e reuniões on-line entre os membros dos NAPNE's do IFNMG. (C8)
> –Realização do SEPTI (Seminário de Educação Profissional e Tecnologias Inclusivas) em 2016, conscientização sobre o autismo e surdez com Oficina de Libras; cinema comentado sobre neuro diversidade e diversos outros temas. (C9)

No que se refere às capacitações promovidas pela instituição destinada aos servidores e também às oficinas voltadas para a formação dos membros do NAPNE, 08 entrevistados responderam positivamente sobre a primeira questão e outros 07 reafirmaram a realização das oficinas sobre o segundo tópico. No entanto, sobre as ações do NAPNE para a comunidade em geral, interna e externa, 06 coordenadores disseram que estas ocorrem com pouca frequência. Vale destacar que essas e outras ações desta natureza são mencionadas em 03 pontos do artigo 6º do Regulamento NAPNE referente às competências dos núcleos, são eles:

4 Trata-se do Plano Individual do Aluno destinado ao estudante com necessidades específicas.

> V. auxiliar e incentivar o desenvolvimento de projetos de extensão voltados para as políticas de inclusão; bem como a oferta de cursos de extensão e de formação inicial e continuada que envolvam a comunidade interna e externa da instituição;
> VI. promover eventos que propiciem a sensibilização dos servidores em educação e discentes para as práticas inclusivas;
> [...]
> XIII. promover, quando necessário, sensibilização e a conscientização das turmas em que os alunos com necessidades específicas estão inseridos;
> [...]
> XIX. sensibilizar e conscientizar a comunidade externa e interna sobre questões de respeito às pessoas com deficiência, acessibilidade, diversidade e inclusão.
> (IFNMG, 2019, p. 08)

De acordo com Borges (2019), os debates sobre a importância da formação e sensibilização dos profissionais da educação que atuam com os alunos com deficiência buscam, antes de qualquer outro aspecto, chamar a atenção para as singularidades presentes neste público que se encontra em processo de inclusão. Salienta ainda sobre a necessidade de trazer além da informação sobre a temática inclusiva, uma contínua reflexão capaz de mediar todo esse processo de ensino aprendizagem, uma vez que a capacitação trará ao profissional a oportunidade de compreender a melhor forma de lidar com as especificidades destes alunos, contribuindo também para o reconhecimento e estímulo de suas potencialidades.

Em se tratando das parcerias multiprofissionais em prol da inclusão desses alunos, tanto as internas quanto externas, tiveram a mesma quantidade de respostas, 05. Sobre as parcerias institucionais foram citados setores como os Núcleos de Assistência Estudantil, registros escolares e até curso técnico de enfermagem que, segundo um entrevistado, é o responsável por promover a capacitação de alunos bolsistas para atuarem como cuidadores. Já para as parcerias extra institucionais, foram citadas APAEs, escolas especializadas, secretarias municipais, faculdades e Centro Especializado em Reabilitação (CER).

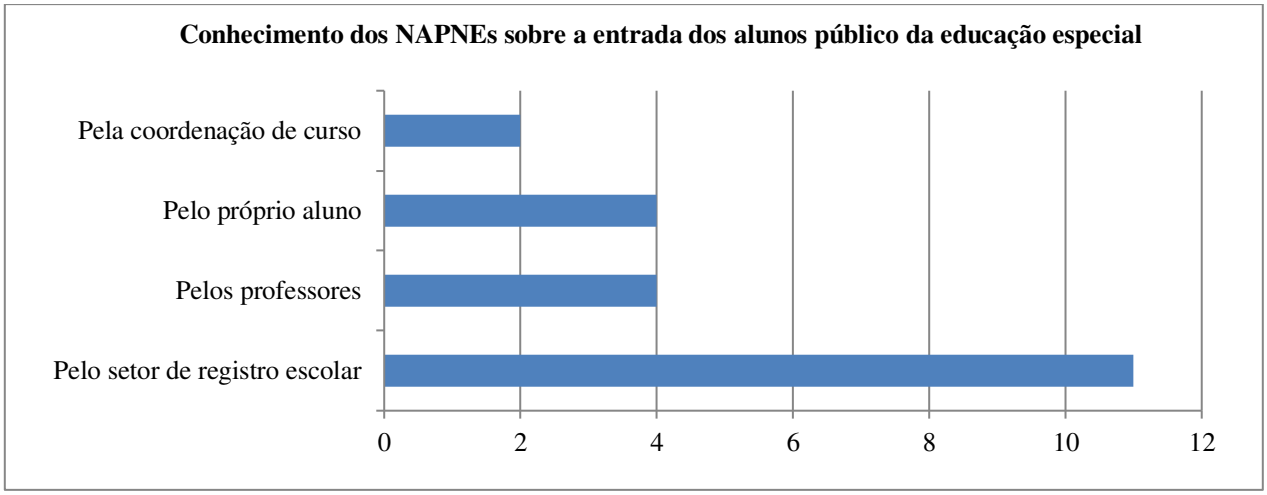
Em relação à atuação em ações do ensino, pesquisa e extensão, 07 entrevistados responderam positivamente para a ocorrência desta ação. Já as justificativas dos que responderam negativamente variam por inúmeros fatores:

> –Equipe Reduzida, demandas dos cargos regulares. (C1)
> –O NAPNE tem atuado somente no Ensino. Ainda não apareceu demandas da Extensão ou Pesquisa. (C3)
> –Porque não tenho conhecimento de pesquisa pelos membros do NAPNE, embora tenha uma servidora com projeto de pesquisa voltado para o atendimento de estudantes com deficiência. (C4)
> –Ainda não houve uma atuação conjunta no período da pandemia. (C5)

–Sei de iniciativas pessoais dos servidores (como busca por mestrados e capacitações, projetos de extensão, etc), mas não ocorre de forma sistematizada pela instituição. (C9)
–O NAPNE propôs campanhas solidárias. (C10)

Sobre a viabilidade e apoio do NAPNE para acessibilidade nos processos seletivos do IFNMG para candidatos com Necessidades Educativas Especiais(NEE), 07 entrevistados responderam que esta ação ocorre satisfatoriamente na instituição, 02 responderam que ocorre parcialmente e outros 02 disseram que não acontece. Contudo, um ponto em comum observado entre os campi é o modo como a equipe do NAPNE toma conhecimento dos estudantes público da educação especial. Todos os participantes mencionaram que o mais habitual é tomar conhecimento desses alunos por meio do setor de Registro Escolar. Há ainda outro meio importante de comunicação sobre estas demandas, sendo os professores e os próprios alunos, como pode ser observado no Gráfico 3:

Gráfico 3



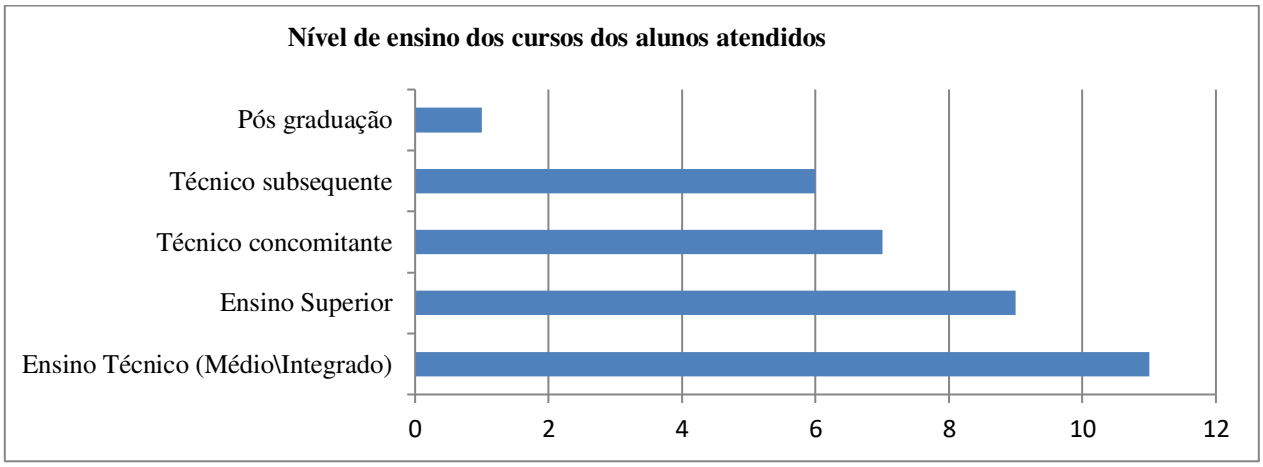
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nesta questão, os entrevistados tinham livre marcação nas respostas, ou seja, podiam ser assinaladas mais de uma resposta de acordo com a escolha de cada um. Assim, a análise da alternativa marcada por todos os coordenadores demonstra a clara existência de um eficiente meio operacional, aparentemente padronizado, para que estas informações necessárias sobre os alunos com necessidades cheguem ao setor responsável. Cabe ressaltar que o setor de registro é onde se realiza a matrícula de entrada dos alunos iniciantes e onde a partir de então se mantém

toda a documentação oficial dos discentes, assim como todas as informações correspondentes ao seu percurso acadêmico.

Já sobre o quantitativo de alunos atendidos pelos núcleos, os dados obtidos chegaram a uma média de 12,3 alunos, já que o número total de alunos por campus foi bem diversificado. O número mínimo informado foi 5 em três dos campi, seguidos 06, 08, 10, 13, 14, 18, 20 e 32, como o número máximo de atendidos atualmente. Dos alunos atendidos pelo NAPNE, o Gráfico 4 indica em qual nível de ensino os alunos com deficiência estão matriculados.

Gráfico 4



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nesta questão, poderia ser marcada a quantidade de opções necessárias para que fosse representado integralmente o nível dos alunos atendidos. Assim, como foi possível observar, a maior parte dos estudantes atendidos está no Ensino Médio Integrado, seguido pelo superior, tendo apenas um campus marcado que possui atendimento a estudante em nível de Pós-graduação. Sobre a modalidade dos cursos em que os alunos estão matriculados, 90,9% estão cursando cursos presenciais.

Sobre o planejamento individual para os alunos público-alvo da educação especial, segundo o regulamento (IFNMG, 2019), é de competência do NAPNE auxiliar o seu preenchimento e aos demais que fizerem parte do processo. Sobre este aspecto, os entrevistados responderam que são realizados em conjunto com o corpo docente do campus. No entanto, não há um padrão para este procedimento nas unidades, sendo que cada campus realiza o planejamento na ocasião que melhor lhe atende, como consta em alguns relatos:

–No início do ano é repassado para os professores os nomes dos alunos e qual a deficiência de cada um. Neste momento é repassado apenas a visão geral de cada deficiência ou necessidade específica. Em outro momento há um encontro entre os professores dos alunos onde se preenche um plano de trabalho com cada aluno. Isto é feito entre os professores do aluno e a equipe do NAPNE. Porém, nem sempre conseguimos realizar esta atividade.(C2)

–Todo início letivo, o NAPNE reúne com todos os docentes e apresenta, com foto, cada aluno que será atendido, explicando as suas especificidades. Depois reunimos com os coordenadores de curso e acompanhamos de perto a evolução de cada aluno. (C3)

–Já aconteceu em 2018, reuniões por deficiência existente, com os professores para elaboração do PIA. Antes, é feita uma entrevista com o estudante, seus pais, coordenador de curso. Ainda, é solicitado dos docentes do curso uma avaliação diagnóstica de cada disciplina do aluno que vai necessitar de PIA. Em 2019, o docente articulador reuniu com os professores para elaboração do PIA.(C4)

– Cooperação na formação do PIA, participação do Conselho de Classe. (C5)

–O planejamento é feito pelo núcleo junto com os pedagogos e posteriormente repassado para os docentes. (C6)

–Se houver necessidade reunimos para buscar estratégias com objetivo de ajudar o aluno a desenvolver seus conhecimentos. Preencher o PIA e etc. (C7)

–Em reuniões com os docentes durante a "Jornada Pedagógica" ao início de cada ano letivo. (C8)

–Somente há pouco tempo, com a estabilização dos servidores no núcleo, está sendo possível pensar em articular ações junto ao corpo docente. (C9)

–O NAPNE repassa aos professores as necessidades dos alunos através de e-mail. (C10)

Sobre a assistência aos docentes nas atividades didáticas e metodológicas destinadas aos alunos público da educação especial, mencionadas no artigo 6º do Regulamento do NAPNE (IFNMG, 2019), itens XVII, XXI e XXII; percebe-se uma ação mais efetiva já que 09 entrevistados responderam positivamente. No entanto, em relação à proposição de instrumentos avaliativos que auxiliem na identificação das habilidades e competências dos alunos público-alvo, somente 05 responderam “sim” para a prática desta ação em seu campus.

Outro aspecto contemplado na investigação com os coordenadores foi sobre os diferentes tipos de acessibilidades nos campi. Assim, foi questionado se os campi possuíam o profissional Tradutor/Intérprete de Libras, e 10 dos 11 coordenadores responderam positivamente sobre a disposição deste profissional em seu campus. Ainda em relação à acessibilidade, 08 entrevistados responderam que em seus campi possuem banheiros adaptados e acessíveis para pessoas com deficiência, por outro lado todos os coordenadores responderam que não há nenhum tipo de identificação tátil na instituição. Sobre as rampas de acesso apenas 03 entrevistados responderam afirmativamente, 06 responderam que o campus possui tal estrutura apenas parcialmente e 02 responderam que o campus não possui. Para o piso tátil, 03 entrevistados

afirmaram positivamente, 04 responderam que não e outros 03 afirmaram que o campus possui apenas parcialmente.

De acordo com Fávero e Costa (2014), ao longo dos anos, o termo acessibilidade foi ampliado passando a ser aplicado em contextos diversos ao se tratar de inclusão e não somente aos espaços arquitetônicos. Assim, a acessibilidade educacional refere-se, de modo abrangente, a uma "(...) melhoria do processo ensino aprendizagem de todos" (FÁVERO; COSTA, 2014, p.04). Desta forma, entende-se que o ambiente escolar deve ser projetado ou adaptado para a oferta de uma educação inclusiva de qualidade capaz de atender a todos sem distinção de suas particularidades.

O último aspecto investigado foi se os entrevistados tinham sugestões para melhoria e fortalecimento dos NAPNEs na instituição. Dentre as respostas recebidas, foram comuns as solicitações de qualificação dos servidores na área e membros com carga horária disponível para atuar no núcleo. Como se pode observar:

> – Incentivo à qualificação pela instituição, maior tempo de dedicação, presença de profissionais (pedagogo, psicólogo), infraestrutura, reconhecimento. (C1)
> – O que acredito que ajudaria bastante é que a equipe do NAPNE pudesse se dedicar exclusivamente a este trabalho. Isto permitiria propor ações mais efetivas para proporcionar maior qualidade de atenção a este público. (C2)
> – Ter mais profissionais com formação na área da educação especial. (C3)
> – Capacitação dos membros com um curso de neuropsicopedagogia institucional e clínica.(C4)
> – Mais ações dialógicas com universidades e APAEs. (C5)
> – Precisa de profissionais para instituir o núcleo e a equipe multifuncional. (C7)
> – Entendimento, por parte da instituição, de que os profissionais deveriam ter tempo para se dedicar ao núcleo.Investimento no repasse dos treinamentos aos outros colegas servidores (inclusive e principalmente docentes) de forma institucionalizada.Criação de grupos de estudo com os servidores (não somente membros do NAPNE) com contrapartidas em forma de diminuição de horas no PIT e no RAD (Plano Individual de trabalho e Relatório de Atividades docentes) para os docentes e no caso dos técnico-administrativos, diminuição do número de comissões.(C9)

Ao serem questionados se gostariam de fazer alguma consideração sobre algum aspecto não contemplado no questionário, apenas 01 dos entrevistados utilizou o campo para a seguinte colocação:

> O IFNMG tem ações, em geral, muito compartimentadas. Seria muito importante que as discussões acontecessem em âmbito ampliado, como por exemplo, as discussões do NAPNE alinhadas com as de Assistência Estudantil e Pedagógicas, por exemplo. Institucionalmente, tem-se uma infinidade de ações que não dialogam, como se fossem caixas separadas e se profissionais "X" tivessem a prerrogativa de discutir alguns

> assuntos e outros não (Por ex. a Assistência Estudantil, embora tenha profissionais como assistentes sociais, psicólogos, técnicos em enfermagem é discutida apenas por assistentes sociais). Outro ponto que considero relevante é que não se promove de fato a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho efetivo, pois não se garante o tempo para que os profissionais se debrucem sobre os temas, as ações são soltas. E por fim, falta uma política institucional, por exemplo para garantir flexibilização e adaptação curriculares, bem como uma ação efetiva para garantir os direitos das pessoas com deficiência e outras necessidades específicas (Ex. tenho um filho com autismo e a primeira avaliação de uma junta que não tinha o mínimo conhecimento sobre o autismo foi no sentido do indeferimento do meu pedido de redução de jornada. Tive que recorrer a outra instituição para que o meu direito de acompanhá-lo fosse garantido). Nesse sentido é que falo sobre a compartimentação de ações. Precisamos garantir a acessibilidade e inclusão não só aos estudantes, mas dar suporte também aos servidores e seus familiares que possuem deficiência. (C9)

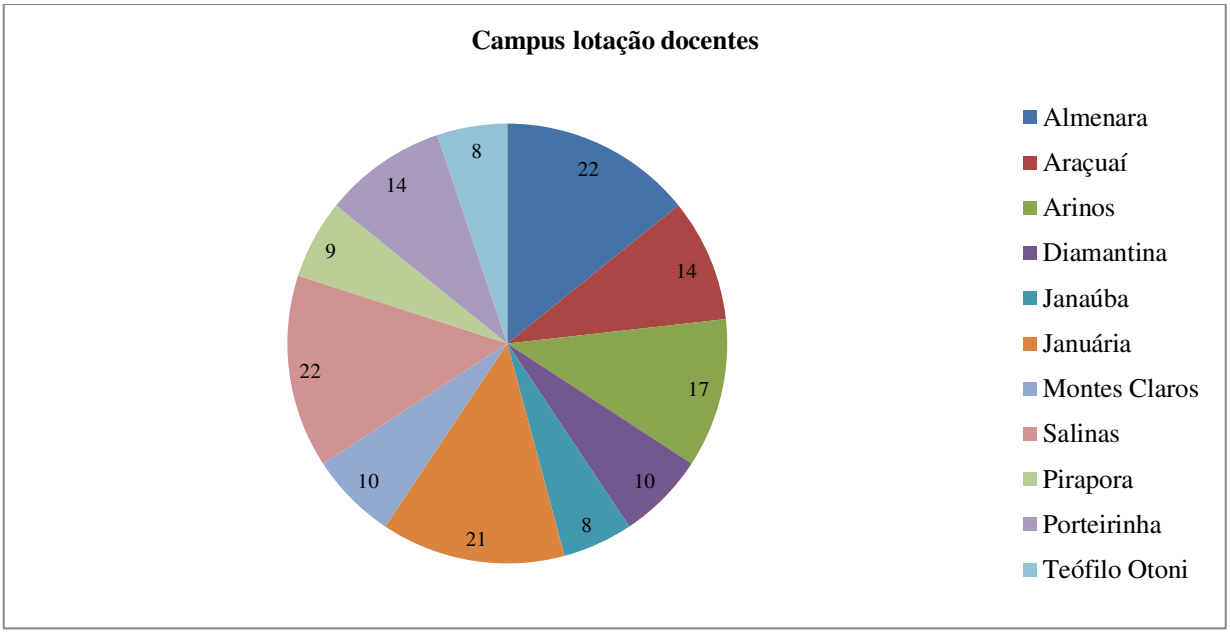
Enfim, os dados obtidos até aqui demonstraram o quão valorosas foram às informações coletadas por intermédio dos coordenadores dos NAPNEs para se compreender o atual contexto da inclusão no IFNMG. Através delas, foi possível ainda perceber as lacunas existentes no campo de atuação dos entrevistados e como se torna relevante a compreensão desta atual conjuntura para que o planejamento das ações coletivas neste meio sejam traçadas de forma a atender os anseios e necessidades de toda a comunidade acadêmica do IFNMG.

5.2 Docentes

Neste tópico serão apresentados os dados referentes ao questionário aplicado aos docentes da instituição, sendo obtidas um total de 155 respostas, 24% de retorno, dos 645 docentes atualmente ativos, de acordo com os dados da instituição. De acordo com Marconi e Lakatos (2017), sobre os questionários de pesquisa, o número de devoluções costuma ser em média de 25%, além de ter como fatores positivos o alcance de áreas abrangentes e um número maior de pessoas, como é o caso desta pesquisa.

Assim, no que se refere às características gerais do público pesquisado obteve-se as seguintes informações: 92,3% possuem cargo efetivo, os outros 7,7% são docentes contratados temporariamente. Sobre a carga horária destes profissionais, 93,5% possuem carga horária de 40h, com dedicação exclusiva e somente 6,5% dos docentes entrevistados possuem a mesma carga horária, porém sem dedicação exclusiva, podendo acumular outras funções fora do IFNMG. Em relação ao campus de lotação dos respondentes, houve participação dos profissionais de todos os campi da instituição, como pode-se observar no Gráfico 5:

Gráfico 5



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre o tempo total de experiência como docente, a maior porcentagem corresponde ao público que tem de 11 a 15 anos atuando como professor, sendo 26,5% dos participantes. A segunda maior porcentagem, 23,9%, representa os docentes com experiência entre 6 e 10 anos, seguido de 19,4% correspondente de 1 a 5 anos, 14,2% de 16 a 20 anos, 12,9% atuam como docentes há mais de 20 anos e 3,2% possui até um ano nesta área; o que demonstra que uma parcela considerável dos participantes são professores experientes na instituição.

No entanto, considerando que cada instituição e órgão possuem especificidades próprias e políticas institucionais diversas, foi perguntado quanto tempo de atuação esses profissionais possuem somente no IFNMG, onde foi possível perceber uma queda considerável na porcentagem dos profissionais mais experientes. Pelas respostas analisadas, somente 0,6% possuem experiência superior a 20 anos na instituição e 1,3% possui tempo entre 16 e 20 anos; sendo as maiores porcentagens, 35,5%, correspondente aos que marcaram estar na instituição entre 1 e 5 anos e 34,8% responderam que sua experiência corresponde de 6 a 10 anos no IFNMG.

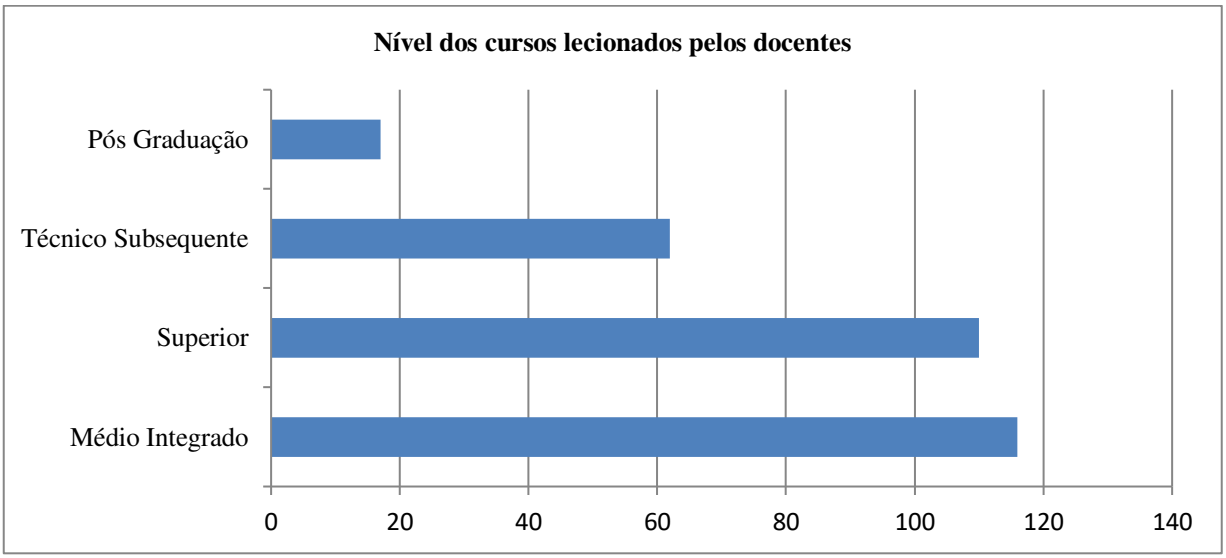
De acordo com Marcelo (2009), apesar de o conhecimento e o saber serem aspectos legitimadores da profissão docente, o desenvolvimento profissional nesta carreira faz parte de

um processo, individual ou coletivo, em que o professor apresenta um notável aperfeiçoamento de suas competências profissionais a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar ao longo dos anos. Para ele, o desenvolvimento profissional é adquirido "(...) à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional" (p.11).

Outro fator que contribui para o processo de transformação e aperfeiçoamento na carreira docente é a construção de uma identidade profissional. Esta, por sua vez, está diretamente ligada ao modelo escolar em que atua e às políticas públicas e institucionais do cenário onde estão inseridos. Assim, segundo o autor, tornar-se bom professor demanda um longo processo experiencial (MARCELO, 2009).

Ainda sobre as informações profissionais do público pesquisado, os dados obtidos atestaram que 91% dos entrevistados lecionam em mais de um curso, sendo os cursos Médio Integrado e Superior os mais citados quando questionados sobre o nível dos cursos que lecionam. Como demonstrado no Gráfico 6:

Gráfico 6



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A questão apresentada no Gráfico 6 era de livre marcação para os respondentes, uma vez que buscava-se compreender qual o nível dos cursos de maior demanda para os docentes. Tais informações, além de estarem de acordo com os dados obtidos sobre o nível com maior número de cursos na instituição e também do maior número de alunos atendidos pelo NAPNEs,

permitem um direcionamento acerca dos planejamentos de formação e capacitação docente, voltadas para este nível e modalidade de ensino.

No que se refere aos dados de formação inicial e continuada dos docentes, 49,7% responderam que possuem graduação em Cursos de Bacharelado, 45,8% em Licenciatura e os outros 4,5% possuem formação em Curso Tecnólogo. Quando perguntado sobre o último nível de ensino, 55,5% responderam que possuem Mestrado, 25,8% possuem Doutorado, 15,5% Especialização, 2,6% possuem Pós-doutorado e 0,6%, 01 pessoa apenas, afirmou possuir somente graduação.

Sobre estes dados torna-se necessário refletir que a docência atualmente transformou-se em uma profissão múltipla e diversificada, em que o professor ainda que sem a formação adequada e não capacitado para o processo inclusivo, será de uma forma ou de outra, incluído no processo. Isto porque a obrigatoriedade das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial torna o processo inclusivo naturalmente intrínseco à educação de um modo geral. Portanto, o profissional quando escolhe a profissão docente automaticamente escolhe também trabalhar diretamente com este público, ficando evidente a necessidade de se pensar na formação dos professores para um completo e satisfatório processo de inclusão nas instituições de ensino (BAÚ, 2015).

Ainda em relação à formação dos profissionais docentes foi questionado também se cursaram disciplinas relacionadas à educação especial e inclusiva em algum momento de sua formação, 75,5% responderam que não, os outros 24,5% responderam positivamente. Foi questionado ainda se haviam realizado alguma capacitação complementar durante a formação, 61,3% afirmaram ter participado de eventos relacionados ao tema como: palestras, cursos e oficinas. O que demonstra interesse dos pesquisados em se inteirar da temática, ainda que não tenham tido formação relacionada à área.

Cabe ressaltar que a formação de professores para atuar com alunos público-alvo da educação especial continua sendo uma responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, uma vez que desde a Portaria nº1.793/1994 é recomendada a inserção de disciplinas da educação especial nas licenciaturas e demais graduações. Tais mudanças, em função da formação docente para atuar com a educação inclusiva, contribuiriam significativamente para que a inclusão acontecesse de fato dentro das escolas (BAÚ, 2014).

Contudo, 85,8% dos entrevistados não consideram sua formação satisfatória para

trabalhar com alunos público-alvo da educação especial, 10,3% responderam talvez e somente 3,9% afirmaram estarem preparados para lidar com esses alunos. Quando questionados sobre a forma como tiveram o primeiro contanto com informações relacionadas às deficiências, necessidades educacionais e inclusão, 31% dos docentes responderam que foi diretamente na sala de aula; 23,2% responderam que foi por meio de palestras, oficinas e cursos; 17,4% responderam que por meio do contato direto com outras pessoas com deficiência; 9% afirmaram ter tido o primeiro contato através de outras práticas profissionais; 7,7% responderam que foi por meio de outros profissionais, 7,8% responderam que tiveram acesso através da mídia ou leituras de livros e revistas sobre o assunto; e outros 3,9% alegaram formas diversas sobre o primeiro contato com a temática.

Ademais, 63,2% responderam já ter participado de algum curso de formação ou evento relacionado à área promovido pelo IFNMG. Para os 36,8% que responderam "não" sobre a participação em cursos de formação na instituição, foi questionado o motivo e as respostas foram as seguintes: 70,2% alegaram que nunca souberam de nenhuma oferta na instituição, 28,1% responderam que não houve disponibilidade para fazê-lo e apenas 01 pessoa respondeu que não teve interesse de fazer nenhum dos cursos de formação ofertados pela instituição.

Em relação aos aspectos apresentados é importante salientar queo domínio de conhecimentos pedagógicos mais amplos pelos docentes torna-se necessário para um desempenho satisfatório de suas funções, tornando um desafio para as universidades a formação de profissionais aptos a desenvolverem diferentes estratégias de ensino, uma vez que, "A atividade de ensinar é complexa e exige professores com conhecimentos atualizados" (BAÚ, 2015, p. 50). Isso estaria relacionado ao fato de que a escola, atualmente, possui também a missão de formar cidadãos para a vida em sociedade, necessitando, portanto de mudanças que contemplem não somente os alunos com deficiência, mas todos os demais estudantes envolvidos no processo (BAÚ, 2015).

Em relação aos aspectos legais que orientam as políticas inclusivas, 64,5% responderam que conhecem parcialmente sobre as leis que regem a área, 22,6% responderam que não possuem nenhum conhecimento sobre estas legislações e apenas 12,9% afirmaram ter conhecimento sobre as leis de inclusão. Sobre se sentir preparado para lecionar para os estudantes com deficiência, 60% responderam negativamente; 36,1% marcaram talvez e

somente 3,9% afirmaram se sentir preparados para dar aula para este público.

Sobre tais aspectos, de acordo com Vitaliano e Nozi (2012), a formação acerca dos conhecimentos básicos e fundamentais da educação inclusiva, assim como de suas legislações, permitiriam aos profissionais docentes uma reflexão e análise própria sobre a atual conjuntura dos sistemas de ensino e as principais adequações necessárias para o atendimento às políticas educacionais voltadas para este público. Outro fator positivo seria que a informação e o entendimento destes profissionais sobre os direitos dos alunos com deficiência possibilitariam o ensejo à postura inerte de muitos profissionais do ensino quanto a este tema, proporcionando o reconhecimento da possibilidade destes alunos terem suas necessidades educacionais atendidas e não somente o direito à matrícula.

Outro importante aspecto investigado junto aos docentes refere-se às concepções desses profissionais sobre a educação especial e inclusiva no IFNMG. Uma das questões buscou compreender o ponto de vista dos docentes acerca da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Técnico e Superior, já outra buscou analisar a opinião dos professores quanto à aprendizagem do aluno com deficiência. Como pode-se observar nas Tabelas 1 e 2, em ambas as questões apresentadas, os participantes marcavam apenas uma alternativa, sendo aquela que mais concordasse ou se identificasse:

Tabela 1

Tabela 1- Concepções docentes sobre a inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Técnico e Superior	
Alternativas	Respostas
Favorável, considero que todas as pessoas com deficiência podem cursar o ensino técnico e superior.	74,9% (116)
Favorável, mas apenas para alguns casos de deficiências/necessidades específicas.	20% (31)
Sou contrário às pessoas com deficiência cursarem o ensino técnico e superior.	0
Contra, uma vez que pessoas com deficiência não tem condições de cursar o ensino técnico e superior.	0
Não tenho opinião formada sobre o assunto.	5,1% (8)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na Tabela 1, destaca-se o considerável número de professores que concordam com a inclusão dos alunos com deficiência no ensino técnico e superior, não tendo sido marcada nenhuma vez as duas alternativas que contrastavam com esta afirmação. No entanto, 5%

responderam que não possuem opinião formada sobre o tema e outros 20% consideram ser possível a entrada nestes cursos apenas para alguns casos de deficiência, contrariando o que diz a lei maior do país, a Constituição Federal (1988), que em seu artigo 205, deixa claro que a educação é um direito de todos, sem citar qualquer distinção ou condição para mesma.

Tabela 2

Tabela 2- Concepções docentes sobre a aprendizagem do aluno com deficiência	
Alternativas	Respostas
É papel do professor adaptar materiais de acordo com a deficiência do estudante.	51% (79)
É possível pedir ajuda aos colegas professores que tiveram experiência com aluno com deficiência.	27,7% (43)
A aprendizagem é secundária, o ganho maior é a socialização;	7,7% (12)
Não é possível ao professor fazer milagres, a turma é grande, e nem sempre é possível dispensar a atenção individualizada.	7,7% (12)
É possível pedir ajuda aos colegas do aluno para auxiliá-lo em algumas atividades.	5,2% (8)
Cabe ao aluno se esforçar para conseguir adquirir conhecimento significativo.	0,6% (1)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na questão apresentada na Tabela 2, foi possível perceber que pouco mais da metadedos docentes, 51%, escolheram a resposta: “é papel do professor adaptar materiais de acordo com a deficiência do estudante”. Tendo sido a segunda opção mais escolhida, com 27,7%, a afirmação “é possível pedir ajuda aos colegas professores que tiveram experiência com aluno com deficiência”; onde pode-se considerar que a grande maioria dos profissionais que responderam o questionário compreendem seu papel e responsabilidades quanto ao processo inclusivo dos alunos com deficiência em sala de aula.

Ao serem questionados ainda se IFNMG está preparado para garantir a permanência e conclusão de curso dos alunos com deficiência, 69% consideram a instituição parcialmente preparada, 23,9% responderam que a instituição não está preparada e somente 7,1% dos entrevistados responderam sim, que acreditam que a instituição estaria preparada para o acompanhamento adequado destes alunos.

Sobre o NAPNE, 92,3% afirmaram ter conhecimento da existência e da forma de atuação deste núcleo no seu campus e 86,5% afirmaram já ter recebido informações sobre as atribuições que dele faz parte. Além disso, 90,3% dos docentes alegaram ter conhecimento de

que uma das atribuições dos NAPNEs é orientar os docentes quanto ao atendimento dos alunos com deficiência na instituição.

Quanto ao que consideram importante que o setor responsável pela educação inclusiva do seu campus viabilizasse para o atendimento ao estudante com deficiência, 40,6% responderam que seria a capacitação na área para os profissionais docentes; 25% responderam oferecer recursos pedagógicos adaptados para alunos e professores; 19,4% responderam que o mais importante seria o trabalho de orientação e assessoria aos professores e demais servidores; 5,8% acham que o mais importante seria melhorar a acessibilidade física da instituição e funcionários; o restante, 9%, marcaram a opção "outros", sendo que tal opção de resposta abria uma linha para resposta curta, onde a maioria que marcou esta alternativa especificou que o ideal seria todas as alternativas juntas.

Sobre considerarem que na instituição havia barreiras para atender as necessidades do estudante com deficiência, 77,4% responderam que sim. Os que responderam afirmativamente eram direcionados a uma continuação da pergunta que solicitava que fosse marcada a barreira que mais dificulta ou impede o percurso acadêmico do estudante com deficiência em seu campus. Nesse sentido, 43,3% afirmaram que seria a formação do professor, 25% alegaram ser a falta de recursos e materiais pedagógicos, 10% marcaram que seriam as barreiras arquitetônicas e 5% as atitudinais. O restante, 16,7% marcou a opção "outras", e alguns inclusive deixaram especificados por escrito a opinião de consideram que todas as opções citadas são barreiras atuais dentro do IFNMG.

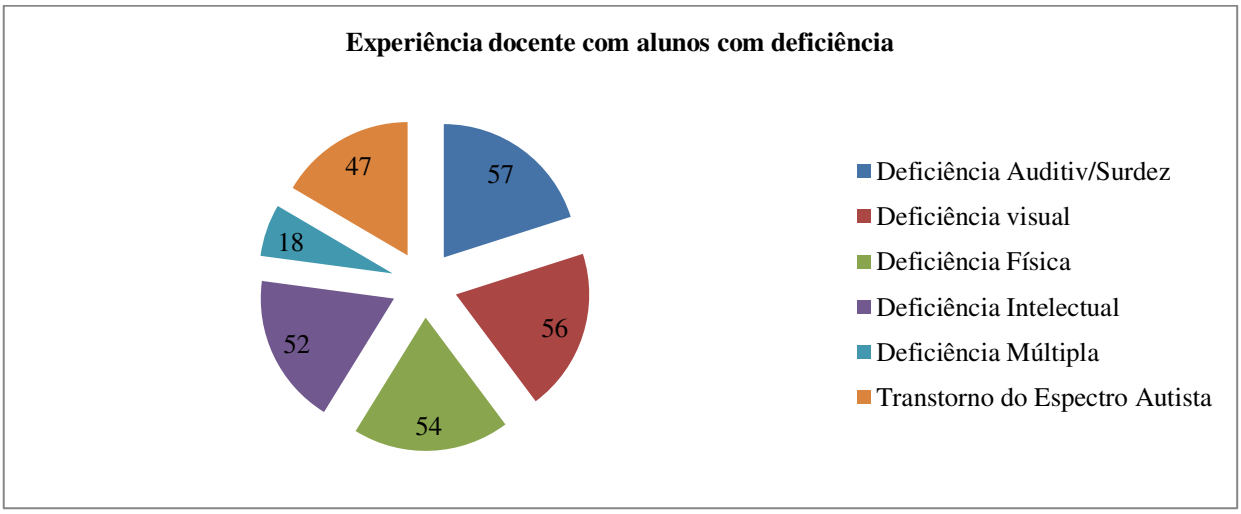
Em relação aos pontos mencionados, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (2001), que normatiza e orienta quanto à organização da educação especial na educação básica, institui que as escolas devem estar preparadas para receber os alunos com deficiência assegurando-lhes as mínimas condições para um ensino de qualidade, considerando a condição de cada indivíduo. Dentre os pontos previstos neste ordenamento, pode-se destacar a adaptação dos espaços físicos para acessibilidade destes estudantes, além de professores capacitados e especializados para o atendimento das necessidades dos mesmos e ainda, flexibilização e adaptação necessária aos currículos em atendimento às demandas destes alunos.

Em relação à necessidade de capacitação dos professores, bastante citada entre os participantes da pesquisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), em seu Capítulo 5, sobre a educação especial, estabelece que as instituições de ensino devem assegurar

aos estudantes público-alvo da educação especial, profissionais docentes devidamente capacitados para inclusão desses alunos em suas classes regulares. Já a Lei Brasileira de Inclusão (2015), Lei nº 13.146, reafirma a responsabilidade do Estado sobre as atividades de formação docente nesta temática, enfatizando, em seu Artigo 28, inciso X, que cabe ao poder público instituir a "(...) adoção de práticas pedagógicas inclusivas em programas de formação inicial e continuada de professores" (p. 09).

Outro aspecto investigado foi se os profissionais docentes já teriam tido algum aluno com deficiência nas classes em que lecionaram ou lecionam, onde 84,5% responderam positivamente. Esta questão era também a porta de entrada para o próximo tópico do questionário, pois para os 15,5% que responderam nunca ter tido aluno com deficiência em sua classe o questionário terminava ali. Os que afirmaram já ter trabalhado com este público eram direcionados ao último bloco de perguntas que tinha por objetivo investigar sobre a experiência docente com os alunos com deficiência, como pode se observar no Gráfico 7:

Gráfico 7



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nota-se que a deficiência mais citada pelos docentes foi a auditiva/surdez, seguido de deficiência visual, física, intelectual e Transtorno do Espectro Autista e, por fim,múltipla, como mostra o gráfico. Sobre este aspecto é importante salientar que, diante da diversidade encontrada em sala de aula, é necessário que o professor construa um planejamento flexível que se adapte às necessidades e habilidades de cada aluno, posicionando-se como mediador em sala

de aula facilitando a interação entre todos os estudantes, mesmo que em níveis diferentes (ARRUDA; SILVA, 2014).

No que se refere à organização e recebimento destes alunos na instituição, foi questionado a respeito da forma em que foram informados da presença deste aluno em sala de aula: 32,1% responderam que receberam a informação pelo NAPNE e antes de entrar em sala de aula. No entanto, outros 28,2% responderam que só ficaram sabendo na hora, em contato direto com o próprio aluno; 23,7% souberam antes de entrar na sala pelo coordenador de curso; 10,7% souberam antes de entrar na sala por outros colegas servidores e 5,3% souberam da condição do aluno pelos seus colegas de classe em sala de aula.

Sobre ter recebido suporte ou orientação dos setores responsáveis pela inclusão para trabalhar em sala de aula com o aluno com deficiência, apenas 35,1% responderam positivamente; 51,9% responderam ter recebido em parte e 9,9% afirmaram não ter recebido nenhuma orientação. Os 3,1% restantes marcaram a opção "outros" e alguns justificaram a escolha desta resposta por ter recebido auxílio após o início das aulas ou porque o aluno tinha um intérprete de Libras para acompanhá-lo.

Sobre estes dados, vale destacar que, segundo Nascimento et al. (2013), o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas foi idealizado para ser uma referência na atuação e consolidação das políticas inclusivas dentro das Instituições Federais onde fossem implantados, sendo responsabilidade da equipe que compõe o NAPNE estar sempre alerta quanto à entrada de alunos público-alvo da educação especial na instituição. Essa atenção faz-se necessária para que sejam investigados e analisados com celeridade todos os aspectos pessoais e familiares que envolvem a trajetória social e escolar destes alunos, a fim de que sejam identificadas as necessidades e adaptações necessárias ao aluno ingressante. Desta forma,

> (...) depois de coletados todos esses dados sobre o educando, a equipe de apoio deve construir um relatório identificando a situação real do discente, percebendo todas as variáveis que influenciam na aprendizagem: as de cunho individual e as que incidem ensino e na convivência dentro do ambiente educacional. Como próximo passo, deverão apresentá-lo a toda equipe educativa da instituição que atende diretamente o estudante, para que juntos (equipe de apoio e equipe educacional), possam elaborar soluções e alternativas de trabalho que favoreçam o ensino e a aprendizagem, a adaptação e a convivência harmônica deste durante seu percurso educacional na Rede Federal de EPT, e garantir, ao final desta caminhada, seu ingresso no mercado de trabalho; contribuindo, portanto, para formação integral do cidadão e avalizando sua saída com êxito da instituição de ensino. (NASCIMENTO et al., 2013, p. 218)

Em prosseguimento aos demais aspectos analisados, as questões que serão apresentadas daqui em diante buscaram retomar brevemente os tópicos relacionados à metodologia e prática docente voltada para os alunos com deficiência, a partir de uma abordagem distinta, onde foram elaboradas afirmações dialógicas que contrastavam subjetivamente, a fim de se obter dados sólidos e concisos que certificariam a solidez nas questões relacionadas ao tópico, respondidas anteriormente. Além de ser possível ainda identificar alguma contrariedade nas respostas obtidas. Para tanto, segue a Tabela 3.

Tabela 3

Percepção docente sobre o modo de lecionar para estudantes com deficiência				
Leciono para os estudantes com deficiência da mesma forma que para os demais.				
Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo em partes	Discordo totalmente
2,3% (3)	19,8% (26)	13,7% (18)	55% (72)	9,2% (12)
Adapto em função das necessidades dos alunos com deficiência.				
Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo em partes	Discordo totalmente
4,6% (6)	47,3% (62)	4,6% (6)	39,7% (52)	3,8% (5)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na primeira questão, o número de docentes que “concordam” com a afirmação de que lecionam da mesma forma para todos os estudantes foi de apenas 22,1%, os outros 77,9% discordaram de alguma forma desta premissa; este último número refere-se aos que discordam, discordam em partes e discordam totalmente. Tal discordância leva ao entendimento de que fazem ou fizeram uso de algum meio de adaptação no modo lecionar exclusivamente para os alunos com deficiência para os quais já lecionaram.

A segunda questão aborda sobre a necessidade de adaptação para estes alunos, tendo tido 51,9% de concordantes e 48,1% de discordantes. No entanto, o número de participantes que concordam com a segunda afirmação deveria ser aproximado aos 77,9% da primeira afirmação, o que validaria o entendimento comum da maioria dos entrevistados de que há diferenciação na forma de lecionar para alunos com e sem deficiência. Desta forma, a diferença de 26% dos respondentes que divergiram nas respostas traz uma evidência de que alguns docentes não compreendem que a adaptação de material para os alunos com deficiência é uma

prática inerente ao seu planejamento de aulas, refletindo diretamente na forma de lecionar.

As duas últimas questões do questionário buscaram compreender a forma como os docentes se sentiram ao vivenciar a experiência de lecionar para alunos com deficiência:

Tabela 4

Percepção docente sobre como lidar com o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência				
Sinto me preparado				
Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo em partes	Discordo totalmente
0,8% (1)	12,2% (16)	16,8% (22)	55,7%(73)	14,5% (19)
Sinto-me inseguro				
Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo em partes	Discordo totalmente
3,8% (5)	30,5% (40)	8,4% (11)	52,7% (69)	4,6% (6)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na primeira afirmativa, levando-se em conta o número de respondentes que escolheram as opções “concordo e concordo totalmente”,somente 13% dos entrevistados afirmaram se sentirem preparados para lidar com o processo de ensino-aprendizagem destes estudantes. No entanto, a maioria, 87%, discordantes de tal afirmação, não se consideram preparados para ensinar para este público. Contudo, na segunda questão,antagônica à primeira, 34,3% referente aos que responderam “concordo e concordo totalmente”, se sentem inseguros quanto ao processo de ensino aprendizagem destes alunos, enquanto que 65,7%, referente as outras 03 opções de respostas, afirmam não se sentirem inseguros para lidar com o aprendizado dos mesmos.

Não obstante, observa-se novamente uma divergência nas questões respondidas, uma vez que, na primeira questão se 87% não se sentem preparados para este ensino, no entanto somente 34,3% se sentem inseguros para trabalhar com este público. Logo, apesar de 65,7% dos entrevistados não terem nenhuma insegurança para lidar com este público, de alguma forma não se sentem qualificados para lecionar para alunos com deficiência, evidenciando, mais uma vez, a carência formativa dos docentes da instituição.

Nesta perspectiva, como afirma Glat (2018), apesar de o aluno com deficiência ser o protagonista de toda reformulação no ambiente escolar, uma vez que sua inserção no ensino

regular trouxe a necessidade de se pensar novas perspectivas educacionais. Representou também para os profissionais da educação um enorme desafio, visto que, impôs ao meio educacional um convite à ressignificação, desde seus conhecimentos até as suas práticas.

Desta forma, entende-se que o professor regente também possui um importante papel na formação e desenvolvimento do aluno com deficiência, sendo ele o principal responsável pelo direcionamento do planejamento individual deste aluno e também das práticas adotadas que melhor se adequam aos conteúdos estudados em sala de aula. Assim,

> (...) na perspectiva da inclusão escolar, a ação da Educação Especial tem como alvo não só o apoio direto aos alunos com deficiências, mas, talvez, prioritariamente, o suporte aos professores do ensino regular para que possam, adequadamente, desenvolver a escolarização desses educandos. De fato, um dos pressupostos conceituais básicos da proposta de Educação Inclusiva e que, mesmo quando envolve a mediação de um professor especialista, a escolarização se dá no espaço da turma comum. E a tarefa de ensinar a *todos* os alunos – inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais – é, em primeira instância, do professor regente. (GLAT, 2018, p.11)

Por fim, percebe-se que as concepções destes profissionais acerca do tema em estudo mostram-se fundamentais para se compreender de modo fidedigno o atual contexto da educação inclusiva no IFNMG. Tornando-se imprescindível a caracterização e o entendimento dos elementos capazes de contribuir para o aprimoramento do trabalho dos professores do IFNMG para com este público de alunos.

5.3 Alunos Público-Alvo da Educação Especial

Por fim, neste tópico serão apresentados os dados referentes à coleta de dados com os alunos público-alvo da educação especial, matriculados na instituição. Participaram da pesquisa 03 estudantes de diferentes campi do IFNMG, matriculados em níveis de ensino distintos, sendo: Técnico Integrado ao Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação.

Sobre os aspectos gerais do perfil dos alunos participantes, pode-se especificar as seguintes características: 01 aluno do sexo masculino, 22 anos, com diagnóstico de autismo, possui professor de apoio; 01 aluna do sexo feminino, 21 anos, surda; utiliza aparelho auditivo, faz uso da Língua Brasileira de Sinais e conta com o auxílio de um profissional Intérprete de Libras; e 01 aluno do sexo masculino, 36 anos, deficiente visual (cego). Doravante os alunos serão identificados como A1, A2 e A3 de acordo com esta respectiva ordem apresentada.

Sassaki (2007) destaca a força do lema “Nada sobre nós, sem nós”, adotado pelos movimentos de luta e representação das pessoas com deficiência desde a fase da integração. Assim, a partir da reflexão desta frase simbólica e repleta de significados, salienta-se a importância da participação ativa das pessoas com deficiência em todas as discussões que tratam dos aspectos inclusivos ou da construção de políticas destinadas a esta comunidade. Desta forma, é possível compreender o quão indispensáveis e relevantes representam os relatos dos alunos que se dispuseram a participar desta pesquisa.

Por conseguinte, após a identificação dos dados relativos a idade, deficiência e curso, foi questionado aos alunos sobre qual a definição de “Inclusão” para eles. Tal indagação buscava analisar o nível de compreensão dos alunos sobre a estrutura e o meio que os cerca, tendo sido obtidas as seguintes respostas:

> – Inclusão é poder participar de todas as atividades da sociedade. (A1)
> – É tornar a educação mais inclusiva e acessível a todos, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades. (A2)
> – Política pública que garante a participação de todas as pessoas na vida em sociedade e aos sistemas de ensino, de modo que seu cumprimento pleno se dá mediante ações conjuntas de toda a sociedade e das instituições envolvidas neste processo. (A3)

Nota-se a partir das respostas obtidas, um nítido conhecimento e clareza sobre seus direitos e necessidades enquanto cidadãos. Observa-se ainda uma coerência de entendimento entre as respostas, uma vez que definem a inclusão considerando a plena participação de todas as pessoas, sem nenhuma distinção, em qualquer atividade de sua escolha. Tal entendimento está de acordo com o que afirma Sassaki (1997) sobre os princípios da inclusão, que, segundo ele, são pautados na aceitação das diferenças, valorização do ser individual, convivência entre pessoas diversas e aprendizagem colaborativa.

Foi investigado também sobre as necessidades individuais desses estudantes, ou seja, se a instituição lhes oferece as devidas condições de acessibilidade. Sobre este aspecto as respostas foram:

> – Algumas coisas sim e outras coisas não. Porque alguns professores adaptam e outros não. (A1)
> – Sim, professora sempre esta *(sic)* apoio. (A2)
> – Penso que o Instituto Federal tem reunido forças no sentido de promover a inclusão. Contudo, creio que lacunas ou dificuldades que encontrei neste processo se deram pelo motivo da política nacional de inclusão ainda não ser plenamente aplicada em nosso país, uma vez que todas as instituições, estão de alguma forma interligadas, escola,

> imprensa, editoras de livros, etc. e infelizmente nem todas as pessoas se envolvem /se comprometem no processo de acolhimento à diversidade. (A3)

Observa-se, sob o ponto de vista específico de cada aluno, uma clara discordância entre as respostas, sendo possível compreender que ainda não há uma conformidade nos atendimentos às demandas destes estudantes, variando de acordo com a deficiência apresentada. Vale ressaltar que a LDB determina que haja "(...) igualdade de condições para o acesso e permanência(...)" de todos os estudantes na escola (BRASIL, 1996, p.01).

No que se refere ao conhecimento dos alunos sobre o NAPNE, se o núcleo mantém contato ou se já foram atendidos por algum servidor membro, as respostas foram as seguintes:

> – Conheço algumas pessoas, mas não sabia que era do NAPNE. (A1)
> – Não. (A2)
> – Sim. Conheço este núcleo e fui procurado pelo responsável e por servidores que atuam no mesmo, com o objetivo de oferecer alguma ajuda ou auxílio que se fizer necessário. (A3)

Pelas respostas obtidas percebe-se ainda um desconhecimento sobre a existência e as funções do núcleo por parte dos alunos. Percebe-se, portanto, a necessidade que haja um melhor esclarecimento quanto às atividades desenvolvidas nestes núcleos, assim como os servidores envolvidos e sua localização.

As questões seguintes buscaram compreender as necessidades educacionais dos entrevistados e as condições de acessibilidade oferecidas ou não pela Instituição. No que se refere as principais dificuldades vivenciadas como estudantes no IFNMG, foram destacadas:

> – As dificuldades nas matérias técnicas, não tem um local adequado ou alimentos específicos pra mim. (A1)
> – Na condição de pessoa com deficiência visual, além do sistema braille, utilizo de tecnologias assistivas como leitores de tela para realizar o meu acesso às atividades propostas nas disciplinas, assim como, elaborar textos e realizar leituras para complementação do ensino. Neste sentido, as principais dificuldades que encontro, estão relacionadas a falta de acessibilidade em alguns materiais como textos digitalizados como imagens, vídeos de cunho didático ou de interesse geral sem áudio descrição ou qualquer outra forma de acessibilidade, além de algumas páginas web de difícil acesso, devido ao seu conteúdo carregado de imagens e botões sim legendas ou descrições que possam ser identificadas pelos softwares leitores de tela. (A3)

As tecnologias assistivas possuem um considerável leque de recursos e equipamentos responsáveis pela promoção da autonomia, independência e inclusão das pessoas com

deficiência. Possuem ainda a capacidade de desenvolver e ampliar as potencialidades funcionais das pessoas com deficiência, contribuindo para um melhor aprendizado, qualidade de vida e inclusão social (SARTORETTO, BERSCH, 2021). De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, artigo 28º item VII, cabe ao poder público assegurar ao aluno com deficiência um planejamento individual e especializado que analise as necessidades e organização dos recursos necessários a estes estudantes, além de disponibilizar tais tecnologias assistivas para a utilização pedagógica dos alunos (BRASIL, 2015).

Outra questão abordada com os alunos foi sobre os fatores (adaptados ou não) facilitadores aos estudos e a convivência na instituição:

> – Avaliações de atividades mais curtas e simples, dilatação do tempo. (A1)
> – Artefatos, Valores compartilhados, Pressupostos. (A2)
> – O contato direto com o professor, tal como sua flexibilidade e acolhimento, considero como muito positivo neste processo. Além disso, os leitores de tela e as tecnologias assistivas de modo geral, são muito bem vindas. Outro ponto que considero positivo é a socialização com os colegas e com a comunidade escolar de modo geral, pois, nem todos os obstáculos podem ser superados apenas com o uso de tecnologias assistivas, mas com o auxílio, apoio e acolhimento humano. (A3)

Os relatos dos estudantes apresentados acima evidenciam a relevância da construção e estabelecimento das diretrizes acerca das flexibilizações e adaptações curriculares para os alunos público-alvo da educação especial. A Resolução CNE/CEB Nº 2 (2001), responsável por direcionar as políticas nacionais para a educação especial na educação básica, legitimou a utilização destes artifícios pelos sistemas de ensino orientando, em seu artigo 8º, item 3, que tais flexibilizações e adaptações devem ocorrer de acordo com o teor experimental dos conteúdos básicos estudados, assim como os recursos didáticos, metodologias de ensino e demais processos avaliativos quem devem ser adequados às necessidades individuais destes alunos.

No que se refere à importância do apoio e acolhimento citado por A3, há evidências de que o desenvolvimento de relações afetuosas no meio escolar propicia um ambiente acolhedor e benéfico para o aprendizado dos alunos com deficiência. Tais práticas proporcionam ainda uma gradativa melhora na autoestima e confiança destes alunos, além de contribuir para a superação de possíveis obstáculos e bloqueios que muitas vezes dificultam a aprendizagem destes estudantes (ROCHA; CRUZ, 2017). Em se tratando dos aspectos a serem revistos ou melhorados, os participantes apontaram:

> – Espaço adequado para descanso, melhorar o refeitório, tirar os cachorros, todos os professores deveriam adaptar a matéria e as provas. (A1)
> – Explicar mais. (A2)
> – Acredito que uma comunicação eficiente entre o setor de matrículas, coordenação de curso e equipe docente seja fundamental no sentido de dar ciência aos professores quanto a existência de um ou mais estudantes com deficiência na instituição ou na turma que vai atuar, tal como prováveis limitações e possibilidades de adaptações de metodologias e conteúdos didáticos a serem utilizados nas atividades formativas. Ademais, penso que os conteúdos e metodologias a serem utilizados nas aulas devem seguir os critérios de um desenho universal, ou seja, um modelo que se aproxime ao máximo da possibilidade de atender a todas as necessidades, independente da existência ou não de uma pessoa com deficiência dentro da sala de aula. (A3)

Sobre os aspectos apresentados, de acordo com Torres et al. (2007), a deficiência é apenas um dos inúmeros componentes que fazem parte da diversidade humana, neste sentido, cada ser humano possui aspectos próprios fazendo com que mesmo em situações onde há pessoas com deficiências iguais ou semelhantes suas limitações e necessidades sejam distintas. Neste sentido, os elementos facilitadores para uma pessoa com deficiência não serão os mesmos para outra, assim como os dificultadores, mesmo que possuam a mesma deficiência, como já mencionado.

Em continuidade à investigação sobre o atendimento das necessidades dos estudantes, uma outra questão buscava compreender se a entrada destes alunos na instituição acarretou alguma mudança nos campi para o atendimento às suas necessidades. Tais indagações obtiveram as seguintes respostas:

> – Houve algumas mudanças, mas não foram espontâneas, e demorou demais pra o IFNMG começar a resolver os problemas e ainda tem problemas para resolver. (A1)
> – Na verdade estava preparado pra tudo, depois foi aprovado já tinha professores para me atender. (A2)
> – Sim. A própria mobilização do NAPNE a fim de oferecer algum tipo de auxílio, é uma prova disso. Contudo, não considero que houve mudanças profundas ou muito significativas para facilitar o meu acesso ou desenvolvimento no curso. (A3)

Sobre este ponto, é imprescindível que as instituições de ensino se atentem para diversidade existente entre os alunos, público da educação especial, podendo inclusive conceder à própria pessoa com deficiência a liberdade de escolha sobre os meios que melhor lhe atendam nos diferentes momentos do ensino e contextos educacionais. Cabe ainda às instituições de ensino conter o ímpeto de se considerarem inclusivas apenas por atender os dispositivos mínimos de acessibilidade obrigatórios nas legislações, uma vez que isso poderá erroneamente levá-los a

desconsiderar quaisquer outras necessidades de caráter individual reivindicados por estes alunos (TORRES et al, 2007).

Ainda sobre as adaptações necessárias para o atendimento dos alunos nos campi, a pergunta seguinte questionava se eles haviam solicitado ou foram realizadas mudanças na instituição que contemplasse a inclusão de todas as pessoas com deficiência:

> – Sim, mas não foi todo mundo com deficiência que teve ajuda no campus como eu. (A1)
> – Sim. (A2)
> – Não realizei nenhum tipo de solicitação nesse sentido. Contudo, identifico um esforço contínuo de algumas pessoas/setores dentro da instituição que procuram implementar melhorias. (A3)

Sobre a necessidade de mudanças nas instituições escolares, a Declaração de Salamanca já considerava tal prática essencial para o fortalecimento das políticas de inclusão, assim como a quebra de preconceitos e o desenvolvimento de uma cultura inclusiva institucional. Tais mudanças seriam primordiais para experiências exitosas neste meio e poderiam ser de natureza curricular, arquitetônica, organizacional, pedagógica, pessoal, sistêmica e até mesmo extracurricular. Vale ressaltar que essas reformulações não estão relacionadas exclusivamente às pessoas com deficiência, mas sim a um contexto mais amplo que visa o aprimoramento educacional e uma melhor qualidade do ensino para todos os alunos (BRASIL, 1994).

Por fim, uma última questão abria um espaço caso os estudantes considerassem importante relatar sobre algum aspecto de sua vivência na instituição que não tenha sido contemplado nas questões anteriores. Tendo sido relatada apenas a consideração completa de um dos estudantes: “Apesar dos problemas que tive e tenho no campus a convivência com os colegas ajudou a evoluir na fala, na interação social, no contato visual e gerenciamento de tempo”.(A1)

Observa-se que, para este estudante, apesar das dificuldades vivenciadas por ele, os aspectos positivos do seu contexto inclusivo foram evidenciados, demonstrando que mesmo que o processo inclusivo da instituição ainda não esteja devidamente de acordo com os preceitos e legislações da área, a inclusão mostra-se eficiente e proveitosa para os alunos.

Assim, a partir dos dados apresentados, é possível observar o quão importante são as conquistas alcançadas até aqui e o quanto se torna necessário que o IFNMG permaneça em constante processo para o aperfeiçoamento das políticas que visam o acesso, permanência e conclusão do ensino dos alunos com público-alvo da educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da evolução, ao longo dos anos, das políticas públicas responsáveis pela instauração da educação inclusiva no país, é importante destacar que sua consolidação encontra-se ainda em constante processo. E conforme, pode-se compreender,

> A inclusão escolar de pessoas PAEE não se refere apenas às questões de acessibilidade física e estrutural, nem de adaptações de materiais didáticos ou curriculares, vai muito além. Refere-se ao desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a diferença, que faça com que a pessoa PAEE se sinta bem naquele ambiente, que ela seja vista pelas suas potencialidades e não pela sua limitação. (YANAGA, 2019, p. 4)

Assim, considerando todos os aspectos aqui apresentados, bem como a análise dos dados levantados referentes ao cenário da inclusão no IFNMG, foi possível inferir, em relação à estrutura e organização dos serviços de educação especial, que apesar de a instituição ter demonstrado atenção quanto à estruturação dos NAPNEs, organização dos espaços físicos e adoção de protocolos que proporcionem agilidade e eficiência no atendimento às demandas relacionadas a educação especial, é notório que a instituição ainda se encontra em processo de consolidação de suas políticas inclusivas.

Tal fato pôde ser observado a partir da nítida disparidade na estruturação das políticas institucionais inclusivas entre as unidades de ensino que compõem o IFNMG, o que pode estar diretamente relacionado à autonomia conferida aos campi ou até mesmo as suas diferentes épocas de implantação. Este contexto influencia ainda nas diferentes particularidades adquiridas por cada um dos campi, interferindo, de modo geral, na estabilização das práticas inclusivas de toda a instituição.

Em relação à atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, nota-se um valoroso empenho dos profissionais que compõem os NAPNEs. Isso porque mesmo diante das fragilidades demonstradas, na percepção de seus coordenadores conseguem manter-se como referência diante da sua comunidade escolar, atuando significativamente, da forma como lhe é possível, na orientação dos docentes e acompanhamento dos estudantes público-alvo da educação especial.

Entretanto, o fortalecimento destes núcleos e sua contínua atuação em suas unidades de ensino dependem de mais atenção, apoio e melhor investimento dos gestores, no sentido de

proporcionar aos seus membros uma efetiva atuação e garantindo-lhes melhores condições de trabalho, de preferência em um espaço físico acessível que se estabeleça como referência e suporte para toda a comunidade acadêmica. Além de assegurar aos servidores membros o cumprimento da carga horária regulamentada para o planejamento das atividades e ações referentes ao núcleo.

Em se tratando dos aspectos relacionados à formação, concepções e práticas docentes do IFNMG sobre a inclusão escolar, percebeu-se, primeiramente, que um número pouco significativo de docentes entra na instituição com alguma formação ou conhecimento sobre inclusão, e mesmo após a estabilidade na docência permanece uma profunda necessidade de mais conhecimento sobre o tema. Quanto a estes aspectos, pôde-se concluir que as percepções docentes acerca da inclusão dos alunos com deficiência são construtivas e favoráveis, ainda que não necessariamente unânimes; e que suas práticas ainda carecem de formação específica e um constante trabalho de orientação sobre a temática.

Para tanto, é necessário que a instituição invista em programas permanentes de formação docente voltados para a educação especial e inclusiva, com o intuito de propiciar informação e conhecimento sobre o tema, a fim de suscitar nestes profissionais autoconfiança ao lidar com este público em sala de aula, assim como estimular o desenvolvimento de metodologias e práticas inclusivas que possam ser naturalizadas em seu planejamento de ensino. É importante ressaltar que o desenvolvimento destas capacidades formativas dedicadas aos profissionais docentes poderia trazer ainda como importante resultado uma forte sensibilização e notável transformação da cultura inclusiva em toda a instituição.

Sobre os aspectos facilitadores e dificultadores do acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial no IFNMG, foi possível observar que as políticas estabelecidas até aqui, ainda que necessitem de adequação, foram importantes para o acesso e, até então, permanência destes alunos na instituição. Contudo, é explicitamente necessário que haja uma reformulação nos preceitos institucionais para um melhor acompanhamento deste público, mostrando-se ainda indispensável o estabelecimento de uma cultura colaborativa entre os diversos profissionais que atuam direta ou indiretamente na educação destes alunos.

Assim, tendo em vista a importância e consolidação do processo inclusivo no IFNMG, assim como o devido estabelecimento de ações e práticas que realmente proporcionem o

acesso, permanência e o desenvolvimento constante da integralização deste público na instituição, percebe-se o quão necessário tornam-se as mudanças de perspectivas e padrões institucionais que possam dar espaço a uma nova cultura educacional e inclusiva em toda a instituição. Cultura esta capaz de possibilitar boas experiências tanto aos profissionais da educação quanto aos alunos público-alvo da educação especial, uma vez que tais ações inclusivas encontram-se diretamente ligadas a processos de superação capazes de proporcionar um constante aprendizado a todos os envolvidos.

Entretanto, cabe aqui ressaltar que estando a educação inclusiva em constante processo de transformação e aperfeiçoamento é necessário que permaneça como foco de pesquisas futuras a fim de que se possa aprimorar os direcionamentos das políticas de inclusão no IFNMG. Assim, para pesquisas futuras sugere-se que sejam problematizados os principais elementos dificultadores mencionados nesta pesquisa e a partir de um mapeamento específico sejam realizadas visitas, *in locu*, em cada um dos campi com o intuito de que sejam apurados os contextos particulares relacionados ao desenvolvimento e consolidação das políticas inclusivas na instituição, a partir de dados qualitativos de entrevistas com os gestores e/oudiscussões com grupos focais formados por docentes e estudantes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, L. K. **Políticas Públicas de Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional:** ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2017.143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP:** Avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

ARRUDA, A. L. M. M.; SILVA, A. P. M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, p. 1, 2014.

BAÚ, M. A. Formação de Professores e a Educação Inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, p. 49-57, 2015.

BORGES, Rosângela Lopes. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas:** obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano. 2019. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT),Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos. Morrinhos, Goiás, 2019.

BRASIL. Casa Civil.**Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.**Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica.**Parecer nº 16/99.** Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.Diário Oficial da União.Brasília, DF, 22/12/1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb016.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal:Centro Gráfico, 1988.

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

BRASIL. **Decreto nº 42.728 de 03 de dezembro de 1957.** Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Brasília, DF, 1957. Disponível em: https://creia.ufms.br/files/2018/04/Decreto-Presidencial-Campanha-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Surdo-Brasileiro-1957.pdfAcesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 87.310 de 21 de junho de 1982.** Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. Brasília, DF, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D87310.htm. Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. **Decreto n° 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2008f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Leinº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 set. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Parecer nº 17 / 2001. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior.** Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-

documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF. 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/ texto/me004370.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **SETEC TECNEP:** tecnologia, educação, cidadania e profissionalização para pessoas com necessidades específicas. Brasília, DF: MEC, V.III 2010.

BRASIL. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP:** educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, 2010.

BORGES, L. L.; GUTIERRES, A. F.; ALVES, Jordane Fernandes**. A sensibilização e a formação de professores para o trabalho de alunos incluídos.**In: XII EDUCERE, III SIRSSE, V SIPD - Cátedra UNESCO e IX ENAEH, 2015.Metodologias para o Ensino e Aprendizagem no ensino Superior, 2015, Curitiba.**Anais** [...]. Curitiba/PR: 2015.

BREITENBACH, F. V. **Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul:** alguns apontamentos. 137 f. 2012. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BRITO, Deusdete de Sousa; CALDAS, Fabrizio Soares. A Evolução da Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 85, 2016.

CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.) **Professores e Educação Especial:** Formação em Foco. 2V. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CAMARGO, EDER PIRES DE. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial:enlaces e desenlaces. **Ciência e Educação (UNESP)**, v. 23, p. 1-6, 2017.

CARLOU, A.C. **Inclusão na educação profissional:** visão dos gestores do IFRJ. 2014. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

CASTILHO, M. A.; DORSA, A. C.; GARCIA, A. C.; OLIVEIRA, E. M.Educação profissional no Brasil:origem e trajetória. **Vozes dos Vales**, v. 13, p. 1-17, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo. A Produção do Conhecimento Sobre o Programa TecNep nos Programas de Pós-Graduação no Brasil – 2000/2014. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** (ONLINE). v. 1, n. 16, 2019.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DALL´ALBA, J. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação:** contribuições do NAPNE do IFAM - Campus Manaus Zona Leste. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, Amazonas, 2016.

FÁVERO, C. H.; COSTA, H. G. Inclusão: acessibilidade como Garantia de Educação de Qualidade. In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 11, 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Associação Educacional Dom Bosco, 2014. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/44520505.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021

FAVRETTO, J.; SCALABRIN, I. S. Educação Profissional no Brasil: marcos da trajetória. In: XII Congresso Nacional de Educação, Educere, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, Sirsse, IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar - I Congresso Nacional Sobre o Atendimento Pedagógico. 2015, Curitiba, **Anais** [...]. Curitiba, 2015.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Instituto Federal:** uma organização composta de organizações. Natal: IFRN, 2018.

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

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 24, p. 9-20, 2018.

GONÇALVES, A. R.; PORTES, R. M. L.; NASCIMENTO, F.; VALLIM, M. B. F. Necessidades Específicas:Um novo entendimento para a educação especial. In: Ana Maria Pereira Dionísio; Marina Beatriz Ferreira Vallim. (Org.). **Olhares Sobre a Deficiência:** Possibilidades e Recursos. 1ed.Uberaba: IFTM, 2015.

IFNMG. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. **Portal IFNMG**, c2012. Página Inicial. Disponível em: https://www.ifnmg.edu.br//. Acesso em: 23 mar. 2021.

IFNMG. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. **Regimento Geral do IFNMG.** Montes Claros, 2020, 70 p. Disponível em: https://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais. Acesso em: 17 jan. 2020.

IFNMG. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. **Regimento Interno da Reitoria do IFNMG.** Montes Claros, 2018, 83 p. Disponível em: https://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais. Acesso em: 19 jan. 2020.

IFNMG. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. **Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.** Montes Claros, 2019, 11 p. Disponível em: https://www.ifnmg.edu.br/napneifnmg. Acesso em: 20 mar. 2020.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LISBOA, R.R.S. **Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos Institutos Federais Brasileiros.** 106p.2017. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2017.

MAEKAVA, Fernanda Silva. **Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE.** 2020.Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Marília, 2020.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. SISIFO. **Revista Ciência da Educação**, n. 8, jan/abr, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf . Acesso em: 15 abr. 2021

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 8ª Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, G. L. C. **Inclusão na Perspectiva de Professores Universitários das Ciências Exatas.** 2020.Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

MARTINS, Lúcia de A. R. **História da Educação de Pessoas com Deficiência:** da Antiguidade ao início do século XXI. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; Gomez, A. J. V.; Fernandez, Y. Z.; Benetti, C. S. N. 18 - Inclusão de Universitários com Deficiência na Educação Superior: O que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**, V. 11, P. 1-25, 2017.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n.-, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010.

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros.** 2017.Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade.19. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINEIRO, E.C.G.M.; SALES, S.C.F. Educação profissional na esteira das políticas públicas educacionais: um estudo do IFNMG - Campus Salinas. In: NUNES, Claudio Pinto. (Org.). **Pesquisas sobre políticas educacionais.**1ed.Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017, v. 1, p. 171-195.

MIRANDA, Adriana Augusta Telles de; SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. A inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. **GEN Jurídico**, p. 1 - 1, 19 maio 2016. Disponível em: http://genjuridico.com.br/2016/05/19/a-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia-no-ensino-superior/. Acesso em: 10 nov. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. UNESCO. **Declaração de Salamanca**.Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 23 dez. 2019.

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva:** um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013a.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva:** um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NOGUEIRA, S. C. C.; ARAUJO, J. J. C. N.; SOUZA, J. E. R.; MOURAO, A. R. B. Os Institutos Federais em Três Dimensões de Análise. In: III Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2015, Natal. **Anais do III Colóquio Nacional.**Natal, 2015.

OLIVEIRA, M.D. **A inclusão no contexto dos institutos federais de educação:** A trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – Campus Uberaba. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba. Uberaba, Minas Gerais, 2018

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica.São Paulo, SP; Rio de Janeiro, RJ, 2011.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2018, vol.22, n.spe, pp.127-134.

RAMOS, Ismar Batista. **Inclusão na Educação Profissional:**uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG. 2016.Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, Minas Gerais, 2016.

ROCHA, S. C.; CRUZ, C. L. P. Afetividade no Contexto Escolar Inclusivo. In: I Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva, 2017, Rio Grande do Sul. O Ensino e Aprendizagem em Discussão. **Anais**[..]Rio Grande Do Sul: Edipucrs, 2017.

SANTOS, A. R.; TELES, M. M. Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. In: 3º Simpósio Educação e Comunicação, 2012, Aracaju. Infoinclusão: possibilidade de ensinar e aprender. **Anais**[..]. Aracaju, 2012.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva**: tecnologia e educação. 2021. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html. Acesso em: 22 mai. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos.Vol. 174. WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Brasília: IFRN, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2020.

SILVA NETO, A. O.; AVILA, E. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, p. 81-92, 2018.

SILVA, P. J.; ROMANOWSKI, J. P. Os Institutos Federais No Brasil: Da Educação Profissional à Formação De Professores. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. **Anais XIII Educere.** Cultura, 2017. p. 15994-16008.

SILVA, Rosilene Lima da. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil**: Desafios políticos e perspectivas pedagógicas. **2017.**Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

SIRAICHI, J.T.; BARBOSA, R. A.; LIMANA, A.; AZEVEDO, M. L. N. Organicidade, Institucionalidade e Dimensão Simbólica do Instituto Federal do Paraná: Uma Perspectiva Sob o Olhar de Pierre Bourdieu. **Acta Scientiarum. Education** (Online), v. 42, p. 1-11, 2020.

SOARES, G. G.; MELO, F. R. L. V. O Programa TECNEP e sua implementação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN.**Cadernos de Educação-UFPel**(ONLINE), v. 54, p. 42-62, 2016.

SOUZA, K. C. S.; KHATER, E. Diversidade X Inclusão:Conceito, teoria e prática na educação infantil. **Educação em Foco** (Amparo), v. 2018, p. 29, 2018.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Revista Educação e Pesquisa** (USP), v. v33, p. 369-385, 2007.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. A educação profissional e tecnológica como fator de desenvolvimento e inclusão social.In: Seminário Nacional do Programa TEC NEP - educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educacionais especiais, 2005, Brasília. Seminário Nacional do Programa TEC NEP - educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educacionais especiais. **Anais [...].** Brasília: SETEC-MEC, 2005.

VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, maio/ago. 2012.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):contextos e discursos. **Cadernos de Educação (UFPel)**, v. 38, p. 43-67, 2011.

YANAGA, Thais Watakabe; COIMBRA, Renata Maria. A influência das ações de inclusão nos processos de resiliência de alunos da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 63, 2019.

ZAMPROGNO, Marisange Blank. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica:** o caso do Instituto Federal do Espírito Santo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo: Centro de Educação, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Coordenador(a) de NAPNE

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: "Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais", em virtude de presidir o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) de seu campus, coordenada por Nayara Barbosa de Almeida aluna do Programa de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFVJM, sob orientação da Professora Dr.ª Bárbara Carvalho Ferreira, docente da UFVJM – Campus Diamantina.

A sua participação é muito importante, mas não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com IFNMG.

Os objetivos desta pesquisa são:

Caracterizar a estrutura e organização dos serviços de educação especial no IFNMG. Investigar perspectivas e práticas docentes frentes a inclusão.

Compreender os aspectos que influenciam o desenvolvimento e aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Analisar a atuação dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas;

Identificar as práticas de orientação e assessoramento entre os Núcleos, professores, e alunos da educação básica, tecnológica e superior;

Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: através do seu e-mail institucional, você receberá um link do questionário da pesquisa a ser respondido por meio do Google Formulários. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 20 minutos.

Os riscos relacionados com sua participação são:

Possibilidade de sentir-se desconfortável ou constrangido para responder alguma(s) pergunta(s) do questionário.

Quebra de sigilo e anonimato.

E serão minimizados pelos seguintes procedimentos: liberdade para não responder questões que lhes causem constrangimento e possibilidade de interromper o preenchimento do questionário a qualquer momento, sem penalidade alguma. Esclarecemos ainda que a pesquisa é de cunho estritamente científico e que todos os dados e respostas dos participantes serão tratados rigorosamente de modo confidencial e sigiloso. Somente as pesquisadoras terão acesso às informações obtidas.

Os benefícios relacionados com a sua participação poderão ser observados a partir da análise e reflexão acerca das ações e práticas inclusivas voltadas para os alunos com necessidades específicas, além de possíveis reformulações nas ações institucionais e operacionais voltadas a esse público, uma vez que está prevista uma ação devolutiva para a Instituição ao final da pesquisa.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Não há remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá, por e-mail, uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador(a) do Projeto: Nayara Barbosa de Almeida Endereço:
R. Sabará, 317, B. Padre Eustáquio – Janaúba\MG Telefone: (38)
99122-0963

Orientadora: Dra. Bárbara Carvalho Ferreira
Endereço: Beco da Paciência, 47, AP 202, Centro, Diamantina-MG Telefone:
(38) 99156-4766

1. Eu, Presidente do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE)- IFNMG, após leitura deste TCLE, declaro que entendi os objetivos da pesquisa, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma. Aceito o convite e manifesto minha concordância em participar deste estudo ao marcar a opção "Declaro que concordo em participar da pesquisa" abaixo e autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação. *

Declaro que concordo em participar da pesquisa.

2. NAPNE CAMPUS: (responda com o nome do seu campus) *

PARTE 1 - SOBRE O PRESIDENTE DO NÚCLEO

3. Nome completo: *

4. Graduação: *

5. Tempo que atua como presidente do NAPNE: *

6. Nº da portaria de designação

7. Tempo de serviço no IFNMG *

8. Carreira na Instituição *

- Técnico-Administrativo
- Docente

9. Pós Graduação (maior titulação) *

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não possuo

10. Área do conhecimento da pós-graduação (caso não possuir, responder "não possuo") *

11. Você possui formação na área de Educação Especial/Inclusiva? *

- Sim
- Não

12. Se a resposta anterior foi afirmativa, favor especificar:

13. Tem experiência profissional anterior com pessoas com necessidades específicas? *

- Sim
- Não

14. Você possui alguma necessidade específica? *

- Sim
- Não

15. Se a resposta anterior for positiva, favor especificar:

16. Possuí experiência anterior em gestão? *

- Sim
- Não

17. Se a resposta anterior foi afirmativa, favor especificar:

IDENTIFICAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO NAPNE

18. Data de criação do núcleo " e "N° da Portaria de criação (se houver) *

19. Localização do espaço: *

- Local próprio (no campus)
- Local ANEXO (fora do campus, mas de domínio do IFNMG)Outro:
- _____

20. Turnos de atendimento: *

- Integral
- Matutino
- Vespertino
- Não possui um turno de atendimento específico

21. Formas de contato via: (especificar com quem) *

- e-mail
- Telefone
- Fanpage
- Outro: _____

22. A instituição encontrou obstáculos para implantar o NAPNE no Campus? *

- Sim
- Não

23. Se a resposta anterior foi afirmativa, citar os obstáculos:

_____
_____
_____
_____
_____

24. Ainda sobre a implantação no NAPNE, houveram aspectos facilitadores para a criação do núcleo no seu campus? Favor descrever.

25. O local designado para o funcionamento do NAPNE atende as normas de acessibilidade? *

- Sim
- Não

26. Se a resposta anterior foi negativa, favor justificar.

27. O local onde o NAPNE funciona é de fácil acesso aos seus usuários? *

- Sim
- Não

28. Se a resposta anterior foi negativa, sugerir adequações.

29. Qual é o quantitativo atual de servidores que trabalham no NAPNE?

_____

30. Esse quantitativo é suficiente para atender a demanda local? *

- ( ) Sim
- ( ) Não

31. Se a resposta anterior foi negativa, justificar.

_____

_____

_____

_____

32. Qual é o quantitativo de alunos atendidos atualmente no NAPNE? *

_____

33. Marque o nível de ensino dos cursos dos alunos atendidos. *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Ensino Técnico (Médio\Integrado)
- [ ] Ensino Técnico (Concomitante) Ensino
- [ ] Técnico (Subsequente) Superior
- [ ] Pós GraduaçãoOutro:
- [ ] _____

34. Modalidades dos cursos atendidos: *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Presencial
- [ ] EAD
- [ ] Outro: _____

O Campus possui:

Favor especificar as características de acessibilidade do campus.

35. Rampas de acesso (internas e externas): *

- Sim Parcialmente
- Não
-

36. Banheiros adaptados: *

- Sim Parcialmente
- Não
-

37. Piso tátil: *

- Sim Parcialmente
- Não
-

38. Identificação tátil: *

- Sim Parcialmente
- Não
-

39. Intérprete / Tradutor de Libras: *

- Sim
- Não

SOBRE A EQUIPE TÉCNICA

40. Os servidores que atuam no NAPNE possuem formação na área de Educação Especial / Inclusão? *

- Sim parcialmente
- Não
-

41. Caso afirmativo ou parcial, quantos? *

42. Liste abaixo cargo, formação, função e, caso possuam, a formação na área da educação especial dos profissionais que atuam junto ao NAPNE:

43. O NAPNE possui em sua equipe algum membro com necessidades específicas?

- Sim
- Não

44. Se a resposta anterior foi positiva, especificar quantos e a necessidade apresentada.

45. A formação dos profissionais que atuam no NAPNE atende as especificidades requeridas pelo seu público-alvo? *

- Sim
- Não

46. Caso a resposta anterior for negativa, justifique

47. O núcleo sente necessidade de ter na equipe algum profissional que não façaparte atualmente do NAPNE? Justifique. *

48. As necessidades do público-alvo são planejadas em conjunto com o corpo docente do campus? *

- Sim
- Não

49. Sobre a questão anterior, especifique como é realizado tal planejamento.

50. Como a equipe do Campus toma conhecimento de que há estudante com Necessidades Educacionais Especiais matriculados? *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Pelo Setor de Registro Escolar
- [ ] Pela coordenação do curso
- [ ] Professores
- [ ] Pelo próprio aluno

Especifique abaixo, por tipo de deficiência\necessidade específica, o número de alunos atualmente atendidos pelo NAPNE, com as seguintes informações: número exato de aluno(s) coma deficiência citada, Curso matriculado(Ano\Período), Nível de Ensino(Médio\Téc.\Sup.\Pós).

Em caso de inexistir aluno(s) com as deficiências especificadas abaixo, preencha o campo com o número zero.

DAS ATRIBUIÇÕES DO NAPNE (ações previstas)

52. As palestras de sensibilização interna e externa são parte integrante das ações do NAPNE. Relacione as atividades que já foram desenvolvidas nesse sentido:

53. A instituição promove cursos de capacitação na área de Inclusão? *

- Sim
- Não

54. Sobre a questão anterior: Se negativo, justifique; se positivo, descreva:

55. Propor oficinas de capacitação para os servidores que atuam no NAPNE é uma ação que pode ocorrer em parceria com outras instituições. Isso tem ocorrido?

- Sim
- Não

56. Sobre a questão anterior: Se negativo, justifique.

52. Para difundir as ações de inclusão, o NAPNE, promove cursos para a comunidade interna e externa. Com que frequência isso ocorre? *

- Não ocorre
- Pouca frequência
- Muita frequência

57. Atuar em ações de ensino, pesquisa e extensão fazem parte das atribuições do NAPNE. Essa atuação tem ocorrido? *

- Sim
- Não

58. Sobre a questão anterior: Se negativo, justifique.

52. Viabilizar acessibilidade nos processos seletivos do IFNMG, para candidatos com NEEs é de responsabilidade do NAPNE. Essa ação tem sido realizada? *

- Sim parcialmente
- Não

59. Sobre a questão anterior: Se negativo, justifique; se positivo, descreva:

60. Assessorar os docentes nas atividades didáticas e metodológicas para atender alunos com NEEs é função primordial do NAPNE. Essa ação tem sido realizada?

- Sim
- Não

61. Sobre a questão anterior: Se negativo, justifique; se positivo, descreva:

52. Os NAPNEs devem propor instrumentos avaliativos que colaborem na identificação das habilidades e competências dos alunos com NEEs. A prática dessa ação tem ocorrido? *

- Sim
- Não

62. Sobre a questão anterior: Se negativo, justifique; se positivo, descreva:

63. Articular ações de cunho multiprofissional envolvendo profissionais das áreas de ensino e saúde no processo de avaliação, diagnóstico e intervenção em NEEs é de competência do NAPNE. Essas ações estão sendo realizadas? *

- Sim
- Não

64. Sobre a questão anterior: Se negativo, justifique; se positivo, descreva:

65. O Núcleo de Acessibilidade possui parceria com algum setor da instituição para desenvolvimento de ações em prol da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? *

- Sim
- Não

66. Se a resposta anterior foi afirmativa, quais?

67. O Núcleo de Acessibilidade possui parceria extra institucional para desenvolvimento de ações em prol da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? *

- Sim
- Não

68. Se a resposta anterior foi afirmativa, quais?

69. Que sugestões você daria para a melhoria e/ou fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade com vistas a garantir o acesso, a permanência e a conclusão da formação acadêmica com sucesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no IFNMG?

70. Se desejar, apresente suas considerações em relação a outros aspectos que não tenham sido contemplados neste questionário.

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: "Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais", em virtude de fazer parte do quadro de servidores docentes do IFNMG, coordenada por Nayara Barbosa de Almeida aluna do Programa de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFVJM, sob orientação da Professora Dr.ª Bárbara Carvalho Ferreira, docente da UFVJM – Campus Diamantina.

A sua participação é muito importante, mas não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa,você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com IFNMG.

Os objetivos desta pesquisa são:

□ Caracterizar a estrutura e organização dos serviços de educação especial no IFNMG.

□ Investigar perspectivas e práticas docentes frentes a inclusão.

□ Compreender os aspectos que influenciam o desenvolvimento e aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais.

□ Analisar a atuação dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas;

□ Identificar as práticas de orientação e assessoramento entre os Núcleos, professores, e alunos da educação básica, tecnológica e superior;

Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: você deverá fazer o aceite eletrônico deste TCLE para responder o questionário. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 20 minutos.

Os riscos relacionados com sua participação são:

- Possibilidade de sentir-se desconfortável ou constrangido para responder alguma(s) pergunta(s) do questionário.
- Quebra de sigilo e anonimato.

E serão minimizados pelos seguintes procedimentos: liberdade para não responder questões que lhes causem constrangimento e possibilidade de interromper o preenchimento do questionário a qualquer momento, sempenalidade alguma. Esclarecemos ainda que a pesquisa é de cunho estritamente científico e que todos os dados e respostas dos participantes serão tratados rigorosamente de modo confidencial e sigiloso. Somente as pesquisadoras terão acesso às informações obtidas.

Os benefícios relacionados com a sua participação poderão ser observados a partir da análise e reflexão acerca das ações e práticas inclusivas voltadas para os alunos com necessidades específicas, além de possíveis reformulações nas ações institucionais e operacionais voltadas a esse público, uma vez que está prevista uma ação devolutiva para a Instituição ao final da pesquisa.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Não há remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Abaixo constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, da professora orientadora e do CEP da UFVJM, meio pelo qual pode-se tirar dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador(a) do Projeto: Nayara Barbosa de Almeida Endereço:
R. Tiradentes, 844, B. Santo Antônio – Janaúba\MGTelefone: (38)
99122-0963

Orientadora: Dra. Bárbara Carvalho Ferreira
Endereço: Beco da Paciência, 47, AP 202, Centro, Diamantina-MG
Telefone: (38) 99156-4766

AUTORIZAÇÃO ELETRÔNICA:

1. Eu, docente do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, após leitura deste TCLE, declaro que entendi os objetivos da pesquisa, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma. Aceito o convite e manifesto minha concordância em participar deste estudo ao marcar a opção "Declaro que concordo em participar da pesquisa", disponível no questionário online ao final do texto referente ao TCLE e autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, aqual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação. *

- ( ) Declaro que concordo com os termos do TCLE e aceito participar da pesquisa.

Dados Gerais dos Participantes:

2. Sexo: *

- ( ) Feminino
- ( ) Masculino

3. Há quanto tempo você trabalha como professor(a)? *Conte seu tempo de experiência total, dentro e fora do IFNMG. *

- ( ) Até 1 ano
- ( ) De 1 a 5 anos
- ( ) de 6 a 10 anos
- ( ) de 11 a 15 anos
- ( ) de 16 a 20 anos Superior a
- ( ) 20 anos

4. Há quanto tempo você é Professor(a) no IFNMG? *

- Até 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Superior a 20 anos

5. Qual o seu vínculo com o IFNMG? *

- 40 h – D.E
- 40 h
- 20 h

6. Seu cargo no IFNMG é: *

- Efetivo
- Substituto

7. Qual o seu campus de lotação? *

- Almenara
- Araçuaí
- Arinos
- Diamantina
- Janaúba
- Januária
- Montes Claros
- Salinas
- Pirapora
- Porteirinha
- Teófilo Otoni

8. Você leciona em mais de um curso? *

- Sim
- Não

9. Qual nível do(s) Curso(s) que leciona no IFNMG? *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Médio Integrado Técnico
- [ ] SubsequenteSuperior
- [ ] Pós Graduação

Formação Inicial e Continuada

10. Em qual curso você se graduou? *

- Bacharelado
- Licenciatura
- Tecnólogo

11. Qual o seu último nível de Ensino? *

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós- Doutorado

12. Durante sua formação você teve disciplinas relacionadas à educação especial e inclusiva? *

- Sim
- Não

13. Participou de alguma capacitação complementar na área durante sua formação? *

- Sim. Participei de eventos relacionados ao tema.(Palestras, Cursos, oficinas) Outro tipo de capacitação.
- Não participei de nenhuma capacitação complementar.Outro:

_____

14. Você considera que sua formação é suficiente e satisfatória para atender as necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência na sala de aula? *

- Sim
- Não
- Talvez

15. De que forma você teve acesso ou o primeiro contato com informações relativas às deficiências/ necessidades educacionais especiais e inclusão? *

- Em sala de aula.
- Atuando em outras práticas profissionais
- Contato com pessoas com deficiências
- Leituras de livros e revistas da área
- Reportagens e publicidade na mídia
- Orientação de outros profissionais Palestras, oficinas e cursos.
- Outro:

16. Como docente do IFNMG, você já participou de algum curso de formação ou evento relacionado à Educação Especial\ Inclusão promovido pela Instituição? *

- Sim, já participei. *Pular para a pergunta 18*
- Não, nunca. *Pular para a pergunta 17*

17. Qual motivo de nunca ter participado de nenhuma formação dentro do IFNMG?

- Nunca soube de nenhuma oferta.
- Foi ofertado mas não tive disponibilidade para fazê-lo.Foi
- ofertado mas não tive interesse em fazê-lo.

Conhecimentos/concepções sobre educação especial/inclusiva geral e no IFNMG

18. Qual a sua opinião acerca da inclusão de alunos com deficiência no EnsinoTécnico e Superior? *

- Favorável, considero que todas as pessoas com deficiência podem cursar o ensinotécnico e superior.
- Favorável, mas apenas para alguns casos de deficiências/necessidades especiais.Sou
- contrário às pessoas com deficiência cursarem o ensino técnico e superior.
- Contra, uma vez que pessoas com deficiência não tem condições de cursar oensino técnico e superior.
- Não tenho opinião formada sobre o assunto.

19. Em relação aos aspectos legais, você tem conhecimento sobre as leis queregem a área? *

- Sim
- Parcialmente
- Não

20. Você, se sente preparado para lecionar para estudantes com deficiência? *

- Sim
- Parcialmente
- Não

21. Quanto à aprendizagem do aluno com deficiência, com qual das afirmaçõesabaixo você mais concorda ou se identifica? *

- É papel do professor adaptar materiais de acordo com a deficiência do estudante.Cabe ao aluno se
- esforçar para conseguir adquirir conhecimento significativo.
- A aprendizagem é secundária, o ganho maior é a socialização;
- Não é possível ao professor fazer milagres, a turma é grande, e nem sempre épossível dispensar a atenção individualizada.
- É possível pedir ajuda aos colegas do aluno para auxiliá-lo em algumas atividades.
- É possível pedir ajuda aos colegas professores que tiveram experiência com alunocom deficiência.

22. Na sua opinião, o IFNMG está preparado para garantir a permanência e conclusão dos alunos com deficiência? *

- Sim
- Parcialmente
- Não

23. Na sua opinião, o IFNMG está preparado para garantir a permanência e conclusão dos alunos com deficiência? *

- Sim
- Parcialmente
- Não

24. Você tem conhecimento da existência e atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE no seu campus? *

- Sim
- Não

25. Você já recebeu alguma informação a respeito das atribuições dos NAPNEs? *

- Sim
- Não
- Não lembro

26. Umas das atribuições dos NAPNEs é orientar aos docentes quanto ao atendimento de alunos com deficiência. Você tinha conhecimento desta atribuição? *

- Sim
- Não

27. Você considera que no IFNMG há barreiras para atender as necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência? *

- Sim *Pular para a pergunta 27*Não
- *Pular para a pergunta 28*

28. Se sim, dentre as barreiras abaixo, qual delas você observa que mais dificulta ouimpede o percurso acadêmico do estudante com deficiência em seu campus? *

- Barreiras arquitetônicas (acessibilidade física) Barreiras
- atitudinais (discriminação, preconceito)Formação do
- professor
- Recursos e materiais pedagógicosOutro:
- _____

29. O que você considera importante para que o setor responsável pela educação inclusiva do seu campus, viabilize ao estudante com deficiência? *

- Melhorar condições de acessibilidade física. Orientação/assessoria
- aos professores e funcionários.
- Formação continuada do professor, por exemplo, cursos, palestras, eventos sobre a temática.
- Oferecimento de recursos pedagógicos adaptados para o aluno e professor.
- Outro: _____

30. Você já teve ou tem algum aluno com deficiência nas classes que lecionou ou leciona?

- ( ) Sim *Pular para a Pergunta 30*
- ( ) Não

Experiência docente com alunos com deficiência

31. Caso positivo, qual a deficiência/ Necessidade Educacional Especial? (Pode ser selecionada mais de uma resposta caso tenha tido mais de um aluno com deficiências distintas) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Deficiência Auditiva e ou Surdez
- [ ] Deficiência Visual: Cegueira e ou Baixa Visão
- [ ] Deficiência Física
- [ ] Deficiência Intelectual
- [ ] Deficiência Múltipla: Duas ou mais deficiências
- [ ] Transtorno do Espectro Autista
- [ ] Outro: _____

32. Quando recebeu o aluno com deficiência, como foi informado da presençadeste em sala de aula? *

- ( ) Antes de adentrar na sala de aula, pelo NAPNE.
- ( ) Antes de adentrar na sala de aula, pela coordenação do curso.Antes
- ( ) de adentrar na sala de aula, pelos pares.
- ( ) Fiquei sabendo na hora, em contato direto com o aluno.
- ( ) Fiquei sabendo na hora, por meio dos colegas do aluno com deficiência.

33. Você recebeu dos setores responsáveis pela educação inclusiva do IFNMG suporte, apoio e orientação para atendimento do estudante com deficiência? *

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Em parte

34. Leciono para os estudantes com deficiência da mesma forma que leciono paraos demais. *

- ConcordoDiscordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes Discordo
- totalmente

35. Adapto meu curso em função das necessidades de aprendizagem do estudantecom deficiência. *

- ConcordoDiscordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes Discordo
- totalmente

36. Sinto-me preparado para lidar com o processo ensino-aprendizagem do estudante com deficiência.

- ConcordoDiscordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes Discordo
- totalmente

37. Sinto-me inseguro quanto ao processo de ensino aprendizagem e não sei o quefazer.

- ConcordoDiscordo
- Concordo totalmente
- Discordo em partes Discordo
- totalmente

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Discentes

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: "Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais", em virtude de fazer parte do quadro de alunos regularmente matriculados em quaisquer dos cursos Técnico, Médio\Técnico Integrado ou Superior do IFNMG. Possuir alguma necessidade específica e fazer parte do grupo de alunos atualmente atendimentos pelo NAPNE de seu campus. A pesquisa é coordenada por Nayara Barbosa de Almeida aluna do Programa de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFVJM, sob orientação da Professora Dr.ª Bárbara Carvalho Ferreira, docente da UFVJM – Campus Diamantina.

A sua participação é muito importante, mas não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com IFNMG.

Os objetivos desta pesquisa são:

- Caracterizar a estrutura e organização dos serviços de educação especial no IFNMG.
- Investigar perspectivas e práticas docentes frentes a inclusão.
- Compreender os aspectos que influenciam o desenvolvimento e aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais.
- Analisar a atuação dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas;
- Identificar as práticas de orientação e assessoramento entre os Núcleos, professores, e alunos da educação básica, tecnológica e superior;

Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: após a pesquisadora entrar em contato será enviado o link do questionário para o e-mail que você disponibilizou, para que você possa responder no dia e horário que lhe for mais conveniente. Serão abordadas questões vivenciadas por você, como aluno do IFNMG, e relacionadas temática da pesquisa. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 30 minutos.

Os riscos relacionados com sua participação são:

- Possibilidade de sentir-se desconfortável ou constrangido por alguma pergunta ou tópico considerado incômodo.
- Quebra de sigilo e anonimato.

E serão minimizados pelos seguintes procedimentos: liberdade para não responder questões que lhes causem constrangimento e desconforto, haverá ainda a possibilidade de interromper a entrevista a qualquer momento, sem penalidade alguma. Esclarecemos também que a pesquisa é de cunho estritamente científico e que todos os dados e respostas dos participantes serão tratados rigorosamente de modo confidencial e sigiloso. Para isso serão utilizados nomes fictícios para os entrevistados e não será exposta na pesquisa a cidade e o campus do entrevistado. Além disso, somente as pesquisadoras terão acesso aos questionários e demais dados da entrevista.

Os benefícios relacionados com a sua participação poderão ser observados a partir da análise e reflexão acerca das ações e práticas inclusivas voltadas para os alunos com necessidades específicas, além de possíveis reformulações nas ações institucionais e operacionais voltadas a esse público, uma vez que está prevista uma ação devolutiva para a Instituição ao final da pesquisa.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Não há remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá, uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador(a) do Projeto: Nayara Barbosa de Almeida Endereço:
R. Sabará, 317, B. Padre Eustáquio – Janaúba\MG Telefone: (38)
99122-0963

Orientadora: Dra. Bárbara Carvalho Ferreira
Endereço: Beco da Paciência, 47, AP 202, Centro, Diamantina-MG Telefone:
(38) 99156-4766

1. Eu, discente do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, após leitura deste TCLE, declaro que entendi os objetivos da pesquisa, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma. Aceito o convite e manifesto minha concordância em participar deste estudo ao marcar a opção "Declaro que concordo em participar da pesquisa", disponível no questionário online ao final do texto referente ao TCLE e autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, aqual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação. *

Declaro que concordo com os termos do TCLE e aceito participar da pesquisa.

Roteiro semi-estruturado destinado aos alunos com Necessidades EspecíficasMatriculados no Instituto Federal Do Norte De Minas Gerais

1. No espaço abaixo gentileza informar os seguintes dados: idade, curso que está matriculado e sua deficiência. *

2. Como você define inclusão? *

3. Levando em conta a sua necessidade: a Instituição tem oferecido condições de acessibilidade? Justifique. *

4. Você conhece o NAPNE - Núcleo de Atendimento às necessidades Específicas do seu campus ou já foi procurado por algum servidor que atenda neste núcleo? Caso a resposta seja afirmativa relate brevemente.

5. Quais as principais dificuldades que você encontra na sua vida acadêmica? *

6. Você poderia citar exemplos de fatores (adaptadas ou não) que facilitam seusestudos e a convivência na instituição? *

7. Para você o que poderia ser melhorado? *

8. Depois que você foi aprovado no curso você percebeu que o houve mudanças no campus para atender suas necessidades? Caso positivo, quais? Você solicitou ou foram mudanças espontâneas? *

9. Você solicitou/foram solicitadas mudanças na Instituição que contemplasse a inclusão de todas as pessoas com deficiência no campus? *

10. Há algum ponto que você considera importante relatar sobre sua vivência como estudante na instituição que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores? Caso positivo utilize este espaço.