

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SANANDREIA TOREZANI PERINNI

**DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS
PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E A INCLUSÃO
ESCOLAR NO IFES**

**VITÓRIA-ES
2017**

SANANDREIA TOREZANI PERINNI

**DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS
PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E A INCLUSÃO
ESCOLAR NO IFES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Drago.

**VITÓRIA-ES
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-383 ES-000527/O

Perinni, Sanandreaia Torezani, 1976-
P445d Do direito à educação : o núcleo de atendimento às pessoas
com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES /
Sanandreaia Torezani Perinni. – 2017.
227 f. : il.

Orientador: Rogério Drago.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Direito à educação. 2. Educação especial. 3. Educação
inclusiva. 4. Ensino profissional. 5. Inclusão escolar. 6. Políticas
públicas – Educação. I. Drago, Rogério, 1971-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO


SANANDREIA TOREZANI PERINNI

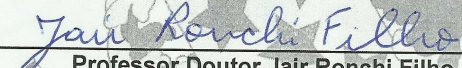
DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O NÚCLEO DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES
ESPECÍFICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR NO IFES

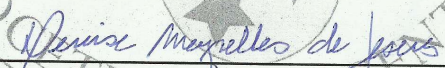
Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau
de Doutor em Educação.

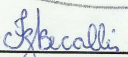
Aprovada em 21 de dezembro de 2017.

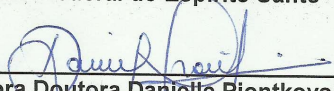
COMISSÃO EXAMINADORA


Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo


Professor Doutor Jair Ronchi Filho
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Danielle Piontkovsky
Instituto Federal do Espírito Santo

A todos que buscam caminhos para uma sociedade mais equânime.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, nesse momento é tudo que tenho a fazer. Agradecer por ter chegado aqui e por ter conseguido constituir este trabalho. E nesse movimento, agradeço às pessoas que estiveram comigo ao longo desses quatro anos de doutoramento e em outros diversos momentos da minha vida. Sempre tive ao meu lado pessoas muito especiais.

Sendo assim, inicio agradecendo a minha mãe, a meu pai, irmãs, irmãos, sobrinhos, cunhados, cunhadas que sempre torceram para que eu alcançasse meus sonhos.

Agradeço em especial a duas pessoas mais que importantes, pessoas fundamentais sem as quais eu não seria tão feliz: Altamir, meu esposo, companheiro, amigo, parceiro, meu par perfeito; a minha filha Júlia que me mostra como é importante não esquecer das coisas simples da vida e principalmente, não esquecer de viver intensamente cada momento. Somos um trio perfeito que faz das diferenças um ponto de partida para novas vivências.

A Deus, que possui um plano para nossa vida e que sempre me guia.

Aos sujeitos participantes, pois possibilitaram a realização deste estudo. Em especial as equipes do Napne de Itapina e Santa Teresa que me acolheram com muito carinho e respeito. Dentre os membros das equipes, agradeço às minhas colegas de trabalho Andressa e Denilce que sempre que tinham algo sobre o assunto, me enviavam. Pessoas assim, fazem a diferença.

A equipe da Pró-Reitoria de Ensino pelo apoio e participação.

Aos professores da UFES pelos ensinamentos e, em especial, a Denise que tem contribuído em minha constituição como pesquisadora desde o mestrado. Obrigada Denise, Fernanda, Geide, Michelle e Daniellle pelas valiosas contribuições na sistematização deste estudo.

Ao meu querido orientador professor Dr. Rogério Drago que com sua vivacidade e paixão pela educação ampliou horizontes, que com sua sabedoria e paciência ajudou-me na construção desta tese, assim como todos os ensinamentos proporcionados através de nossas conversas. Muito obrigada pela compreensão e confiança que teve por minha pessoa.

A equipe do Ifes Campus Centro-Serrano que sempre me deu votos de confiança e nos momentos de desespero diziam, “Calma, Sana, tudo dará certo”. Em especial, aos que mais de perto acompanharam minhas angústias, minhas alegrias e conquistas: Dani, Jordana, Geisa, Adriana, Wagner, Charlene, Morgana, André Corteletti, Felipe, Ricardo.

Aos meus queridos alunos, desses 20 anos de profissão, sujeitos indiretos desta pesquisa, tantas vidas transformadas, principalmente a minha... Muito Obrigada.

RESUMO

Considerando a educação como um direito social público subjetivo, este estudo teve por objetivo **investigar se as ações desenvolvidas pelo Napne dos campi Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio**. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, na perspectiva do estudo de caso, que focou o Napne dos campi Itapina e Santa Teresa por meio da participação das equipes (16 membros), mas que também analisou de modo geral o Ifes, por meio da participação de membros da Pró-Reitoria de Ensino (03), Coordenadores dos Napnes no Ifes (12), estudantes atendidos pelos Napnes de Itapina e Santa Teresa (08). Como procedimentos para a produção dos dados, foram utilizados a análise documental, as entrevistas semiestruturadas, os questionários e os grupos focais. Em termos de resultados, no olhar dos estudantes, as ações do Napne têm possibilitado o acesso e a aprendizagem, pois buscam compreender as demandas dos estudantes e supri-las. No olhar das equipes e dos coordenadores do Napne, muitos têm sido os desafios e as barreiras para a construção do processo de inclusão de estudantes com NEE no Ifes e destacam como maiores entraves a ausência de disponibilidade orçamentária e de recursos humanos específicos para o Napne. Também foi apontada a necessidade de ampliar a divulgação do Napne na instituição para constituir uma identidade desse Núcleo na instituição. Pela via da análise documental, foi possível perceber que a instituição tem construído a legislação assegurando algumas ações e estabelecendo alguns protocolos de atuação. Entretanto, também há indicação de que uma prática institucional precisa ser elaborada, assim como, protocolos de atuação para que aja harmonia na atuação dos Napnes na instituição. Pelos relatos dos membros do Napne constata-se alguns aspectos institucionais que precisam ser rompidos como a resistência à educação inclusiva, a desarticulação entre o Napne e os setores da instituição e as divergências políticas internas entre os gestores. Entre os aspectos institucionais facilitadores, pode-se observar nos documentos os princípios balizadores da educação inclusiva no Estatuto dos Institutos Federais (Ifs) e nos documentos institucionais. Para que as ações do Napne possam de fato fomentar a instituição da inclusão de sujeitos com NEE na rede, é preciso algumas ações mais pontuais: a aquisição de material permanente/consumo e de novas tecnologias, contratação de profissional especializado, a valorização da Assessoria de Políticas Inclusivas, formações para minimizar as resistências atitudinais e a regulamentação da educação inclusiva na instituição. Apesar dos desafios, é possível afirmar que a atuação do Napne e as ações desenvolvidas acompanham a política proposta pelo TecNep, na busca da prática da cultura da “educação para a convivência” no Ifes e que este tem buscado se adequar as novas demandas apresentadas pelo processo de inclusão para assegurar a educação como direito.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Profissional Tecnológica. Napne. Direito público subjetivo.

ABSTRACT

Considering education as a subjective public social right, the objective of this study was to investigate whether the actions developed by the Napne of the campus Itapina and Santa Teresa of the Instituto Federal do Espírito Santo can guarantee the conditions of access, permanence, participation and learning of students with needs in professional education integrated with secondary education. A qualitative research approach was used, from the perspective of the case study, which focused the Napne of the campus Itapina and Santa Teresa through the participation of the 16 members, but also analyzed in general the Ifes, through the participation of members of the Pró-Reitoria de Ensino (03), Coordinators of the Napnes in the Ifes (12), students attended by Napnes of Itapina and Santa Teresa (08). As procedures for producing the data, I used documentary analysis, semi-structured interviews, questionnaires and focus groups. In terms of results, in the eyes of the students, the actions of the Napne have made possible the access and the learning, because they seek to understand the demands of the students and to supply them. In the eyes of Napne staff and coordinators, many have been the challenges and barriers to building the process of inclusion of students with NEE in the Ifes and highlight as major obstacles the absence of budget availability and specific human resources for the Napne. It was also pointed out the need to expand the publicity of the Napne in the institution to constitute an identity of this in the institution. Through documentary analysis, it was possible to perceive that the institution has constructed the legislation assuring some actions and establishing some protocols of action. However, there is also an indication that an institutional practice needs to be elaborated, as well as protocols to act in harmony with the Napnes' performance in the institution. From the reports of the members of the Napne there are some institutional aspects that need to be broken such as the resistance to inclusive education, the disarticulation between the Napne and the sectors of the institution and the internal political differences between the managers. Among the facilitating institutional aspects, it can be observed in the documents that there are guiding principles of inclusive education in the Statute of the Federal Institutes (Ifs) and in the institutional documents. In order for Napne's actions to foster the inclusion of subjects with NEE in the network, some more specific actions are required: the acquisition of permanent material / consumption and new technologies, the hiring of a specialized professional, the valuation of the Inclusive Policy minimizing attitudinal resistance and the regulation of inclusive education in the institution. Despite the challenges, it is possible to affirm that the Napne's actions and the actions developed by it have harmony with the policy proposed by TecNep, in addition to concretizing in practice the culture theory of "education for coexistence", in a professional education institution and technological - Ifes and this has sought to adapt to the new demands given by the inclusion process.

Keywords: Inclusive Education. Professional Technological Education. Napne. Subjective public law.

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

Certific - Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada

CNE – Conselho Nacional de Educação

EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica

EPTI – Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva

Fic – Formação inicial e continuada

Ifes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

Napne – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

PNE – Plano Nacional de Educação

TecNep - Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1 CARACTERIZANDO O ESTUDO.....	23
1.1 OBJETIVOS.....	23
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
1.3 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	32
2 O DIREITO À EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO ESPECIAL, A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	42
2.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO.....	45
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO MECANISMOS DE GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	50
2.2.1 A constituição da Educação Especial e da Educação Inclusiva no ordenamento jurídico.....	50
2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	60
2.3.1 Panorama histórico e aspectos legais da Educação Profissional e Tecnológica.....	61
2.3.2 O Processo de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	69
3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO: O QUE APONTAM OS ESTUDOS.....	75
4 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	98
4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DOS CAMPI ITAPINA E SANTA TERESA.....	100
4.2 A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: O QUE ESTÁ POSITIVADO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	108
4.2.1 Aportes legais da política de inclusão no Ifes: princípios, diretrizes e concepções.....	108
4.2.2 O processo de inclusão de pessoas com NEE no Ifes: o que apontam os dados do relatório de gestão.....	122
4.3 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NEE NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – O QUE APONTAM AS PRÁTICAS.....	144
4.3.1 A constituição e atuação do Napne: possibilidades e desafios.....	145
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA ESTE ESTUDO.....	194
REFERÊNCIAS.....	204
APÊNDICES.....	215
ANEXOS.....	225

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A necessidade, oposto da liberdade, advém de nossa condição humana e mesmo de nossa inserção social. Ninguém dá a vida a si próprio e nossa vontade não depende somente dela mesma para determinar as coisas que queremos. A limitação de nossa duração no tempo da vida é a prova maior de que somos todos limitados (CURY, 2005a, p. 43).

Considerando que todos temos nossas necessidades e que elas determinam nossos caminhos para além de nossas vontades, esta tese teve como tema central as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas¹ (Napne) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) que contribuem para assegurar as condições de acesso, de permanência, de participação e de aprendizagem a estudantes com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio.

A intenção ao propor esse estudo é que ele contribua para nossa compreensão e reflexão acerca das necessidades que se fazem presentes em nossas escolas, com o intuito de que ao conhecê-las tenhamos a possibilidade de pensar novos/outros caminhos/movimentos possíveis para a efetivação da inclusão e do direito à educação.

Também tem por intenção a divulgação e ampliação das ações planejadas, implantadas e implementadas até então no âmbito da rede de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), por meio das experiências vivenciadas no Ifes, mais especificamente das vivenciadas por meio dos Napnes dos campi Itapina e Santa Teresa.

¹ Utilizo o termo pessoas com necessidades específicas em concordância com o prescrito pelos documentos da Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, “[...] que entende que cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não a uma deficiência, apresenta uma necessidade específica que atende unicamente ao seu caso e não uma ‘necessidade especial’. Não há no momento nenhum documento ou legislação que justifique o termo ‘pessoas com necessidades específicas’, porém já se concorda com essa terminologia” (BRASIL, 2011). Destaco, ainda que no regulamento interno do Napne do Ifes consta o termo pessoas com necessidades específicas e que em seu art. 3º, parágrafo único especifica que “Para fins deste regulamento, entende-se como pessoas com necessidades específicas aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.” Portanto, serão utilizados no texto como termos sinônimos.

Para tanto, tomei² o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TecNep) que visa à inserção de pessoas com necessidades educacionais específicas nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico, tecnológico, superior e de pós-graduação, nas instituições federais de educação profissional e tecnológica, atualmente chamado de Ação TecNep, para falar do processo de inclusão na EBTT.

Tal Ação traz em seu bojo a implantação dos Napnes como um dos principais mecanismos para a garantia do direito à educação desses sujeitos. De acordo com Anjos (2006), o Napne tem por função implantar e implementar ações, articulando setores internos, definindo prioridades e materiais didáticos, dentre outras ações, oportunizando também apoio de setores externos como facilitadores de ações parceiras.

Sendo assim, pretendo, nessa introdução, descrever algumas das motivações que me impulsionaram a propor este tema de pesquisa, bem como, a optar pelos campi Itapina e Santa Teresa, dentro do quadro de campi do Instituto Federal no estado do Espírito Santo, conforme apresentado na figura 01 desta tese.

Diversas foram as experiências que desde o meu primeiro contato com o magistério (talvez até antes disso) lançaram-me a experimentar esse processo dinâmico que é a educação e exigiram de mim uma busca constante de caminhos possíveis para a efetivação de processos de ensino e aprendizagem que acolhessem e compartilhassem as diferenças que se fazem presentes no contexto escolar.

Nesse sentido, inicio pela experiência que vivi em 2010, que se refere à perspectiva da inclusão na escola comum. Talvez, se eu tivesse continuado professora da rede municipal ou estadual esta experiência tivesse acontecido antes, mas na rede

²Utilizo a primeira pessoa do singular na escrita da tese, pois para Bakhtin e Vigotski “consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo. [...] considerando o homem como um ser expressivo e falante, criador de textos” (FREITAS, 2006, p. 159). Sendo assim, a primeira pessoa representa os diversos fios ideológicos que propiciaram a constituição sócio-histórica de meu ser cultural.

federal de educação profissional e tecnológica, tal oportunidade concretizou-se em 2010. Fato que demonstra que, apesar de tardiamente, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação têm alcançado níveis mais elevados no processo educacional, não ficando restritos ao ensino fundamental e cursos supletivos.

Foi nesse ano que recebi em sala de aula uma aluna cega e, junto a ela, a expectativa de vivenciar tal realidade até então vista como desafio e cercada de obstáculos a serem superados. Mais uma vez fui desafiada por esse processo dinâmico e heterogêneo que é a educação e a novos caminhos fui impulsionada.

Tal processo lançou-me ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do Ifes Campus Santa Teresa, para junto à equipe buscar caminhos que minimizassem os impactos deste primeiro momento e planejar ações que, em médio e longo prazo, oportunizassem um ambiente escolar mais inclusivo para ela e para os demais alunos.

Instigada pelo novo contexto, fui em busca de caminhos que, de algum modo, pudessem me aproximar do processo da educação inclusiva, processo esse distante da realidade vivida pelo Ifes Campus Santa Teresa naquele momento.

E assim, fiz a inscrição para o processo seletivo de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e não obtive êxito na avaliação oral, mas em uma segunda tentativa pela via do Mestrado Interinstitucional Ufes/Ifes tive a oportunidade de apropriar-me de referenciais teórico-metodológicos que me instigaram a compreender as diferentes nuances e a dinamicidade do processo educacional, o que tem possibilitado uma prática docente mais significativa e prazerosa.

Tal experiência possibilitou-me, ainda, fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão no contexto da educação comum vinculado à linha de

pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (como era chamada a linha na época) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do qual sou membro efetiva.

Pela via desses movimentos apresentei e publiquei trabalhos em eventos como: II Seminário Nacional de Educação Especial, XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2012, Vitória-ES; V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, 2012, São Carlos – SP; III Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo; III Congresso Internacional: educação inclusiva e equidade, 2013, Almada, Portugal; além de conhecer, estudar e entender síndromes e as possíveis vias de acesso ao conhecimento de sujeitos com síndromes por meio da participação em livros sobre a temática; das discussões realizadas no grupo de pesquisa; de entrevistas com sujeitos e familiares, dentre outras ações.

Os estudos do mestrado e a inserção em um grupo de pesquisa possibilitaram também perceber-me na profissão docente como um ser em constante constituição, pois a heterogeneidade e os aspectos sócio-histórico culturais presentes no contexto escolar tornam necessário o estudo permanente com o intuito de nos apropriarmos da teoria que sustenta a nossa prática e que possibilita descobrir/(re)conhecer novos/outros caminhos possíveis para a efetivação de uma educação que (re)conheça, respeite e acolha as subjetividades de todos e de cada um.

Com este pensamento, retorno às atividades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo *Campus* Santa Teresa fervilhando de ideias/referenciais teóricos, experiências para compartilhar e, mais uma vez, uma certa frustração surge, pois apesar de avançarmos em alguns aspectos, refletir/discutir sobre a perspectiva da inclusão de estudantes com necessidades específicas com os profissionais da educação não é uma tarefa fácil. É fato que, no âmbito da educação, a inclusão tem provocado grandes embates e polarização e em

maior escala quando se trata da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e, esse cenário não é diferente no Ifes.

Contudo, fazer parte³ da equipe do Napne *Campus* Santa Teresa foi algo extremamente significativo, pois é uma equipe composta por profissionais do próprio *campus* que se dispõem a discutir as questões referentes ao acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos sujeitos da educação especial, mais diretamente. E, por esse grupo, tive a oportunidade de participar de ações voltadas para a formação pela via de eventos que buscaram refletir o processo de escolarização desses sujeitos: acompanhamento junto aos professores que trabalhavam com alunos com necessidades específicas; cursos de formação continuada com foco na temática gênero e diversidade na escola; educação especial na perspectiva da educação inclusiva; ciclo de debates sobre diversidade social e inclusão escolar; dentre outras ações que se fizeram presentes nas discussões.

Todo esse processo como professora na educação profissional integrada ao ensino médio, na Educação Profissional de Jovens e Adultos e na Licenciatura em Ciências Biológicas no Ifes, os estudos de mestrado, a participação no grupo de estudos e pesquisas em educação e inclusão – Gepei, bem como, as vivências como membro do Napne do Ifes *campus* Santa Teresa desde 2007, instigaram-me a pensar em uma proposta de pesquisa que apresentasse o processo de inclusão na educação profissional integrada ao ensino médio.

Para tanto, trago como questão: em que medida as ações desenvolvidas pelo Napne contribuem para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com NEE na educação profissional integrada ao ensino médio no Instituto Federal do Espírito Santo?

Nesta perspectiva, o objetivo geral deste estudo é **investigar se as ações**

³Sou servidora do Ifes desde Janeiro de 2004, efetivada via concurso público em agosto de 2005. Atuante no Campus Santa Teresa até janeiro de 2015, data em que tive localização interna no Campus Centro-Serrano para atuar como docente e diretora de ensino no processo de implantação do Campus Centro-Serrano, em Santa Maria de Jetibá.

desenvolvidas pelo Napne dos *campi* Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio. Isso porque na rede federal de educação profissional e tecnológica, tal núcleo é responsável por articular o processo de inclusão escolar de sujeitos com necessidades específicas.

Nesse contexto, apresento como objetivos específicos:

- discutir os aportes legais que versam sobre o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas na rede Ifes;
- entender como o Ifes vem se organizando para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com NEE;
- analisar as frentes de atuação dos Napnes que contribuem para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com NEE;
- investigar como os alunos com necessidades educacionais específicas atendidos pelo Napne percebem os processos de inclusão no Ifes.

A expansão da rede federal de ensino, assim como, o processo que temos vivenciado no Ifes, no qual, a cada ano, mais alunos com necessidades específicas chegam em nossos *campi*; o meu envolvimento e participação enquanto professora e membro do Napne; o debate acerca das políticas de inclusão enquanto estratégia para garantia do direito à educação no cenário mundial e nacional e o contexto de implantação e implementação dos Napnes com a extinção da Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva no MEC, ocorrida em 2011⁴, são alguns dos fatos que justificam o estudo realizado.

⁴ Cabe informar que a referida ação foi extinta em 2011 devido ao fechamento da Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva no MEC. Entretanto, os Napnes, principal ferramenta da Ação, continuam em vigor nos Institutos Federais de todo o Brasil planejando e atuando para a garantia da inclusão na rede federal de educação profissional e tecnológica.

Ratifico a importância desta proposta de estudo considerando, ainda, a peculiaridade da rede federal quanto ao ensino técnico integrado ao ensino médio, no qual o estudante pode ficar na escola em tempo integral, em muitos campi; estuda uma carga horária que varia entre 3.200 e 3.840 horas distribuídas ao longo de 3 ou 4 anos, com possibilidade de, em alguns *campi*, ficarem em regime de internato; dentre outras. Justifica-se, também, pela escassez de estudos que apresentem as ações desenvolvidas pelo Napne para garantir a inclusão de alunos com NEE no Instituto Federal do Espírito Santo, como poderá ser melhor visualizado no capítulo 3 desta tese.

Outro aspecto que me chamou atenção nestes quase 14 anos de atuação na instituição são as especificidades da docência na educação profissional (EP), uma vez que não há exigência de formação em licenciatura para atuar nessa modalidade de ensino, sendo assim, temos licenciados e bacharelados atuando, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 06/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012).

Sabemos que mesmo com as fragilidades que os cursos de licenciatura trazem quanto à discussão da temática inclusão, as formações mais técnicas da área profissional (engenheiros, químicos, físicos, médicos, advogados) pouco ou nada veem dessa temática em termos de abordagem para atuação com sujeitos com NEE.

Faço este apontamento, pois considerando o contexto dado à educação nos últimos tempos e o que apontam documentos e eventos como a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a LDB 9.394/96; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) dentre outros, a formação inicial e continuada para atuação na educação é um tema fundamental e desafiador. Tenho conhecimento dos estudos e das

mudanças feitas nas licenciaturas para atender aos preceitos da Legislação no que refere-se à temática da inclusão, entretanto, não foi possível localizar nos bancos de busca (Capes e Scielo) indicadores de que esse movimento esteja acontecendo nas formações profissionais que não têm como principal linha de atuação a docência.

O que foi possível identificar é a obrigatoriedade, pela via da legislação, dessa formação inicial para manutenção da carreira na Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, esta formação pode acontecer de várias maneiras conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 06/2012:

Art. 40 [...] -

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020 (BRASIL, 2012).

Tais aspectos da Resolução nos leva a compreender que em algum momento, por algum motivo tornou-se necessário pensar a formação inicial dos docentes que atuam especificamente com disciplinas/áreas de formação de cunho profissional.

Outro aspecto relevante que aponta a referida Resolução é ao tratar da necessidade da formação continuada, impulsiona as instituições de ensino a disporem de mecanismos/ações que proporcionem essa formação a seus docentes:

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de

professores (BRASIL, 2012).

Tal determinação também é reflexo dos processos e acordos vividos mais intensamente na década de 1990 acerca das demandas para a implantação do processo de inclusão. Tanto é que a LDBEN 9.394/96 traz em seus artigos a necessidade de que os estabelecimentos de ensino se preparem para assegurar o direito de todos estarem na escola e indica que o professor deverá estar capacitado para receber esses estudantes:

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

[...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Ao abordar, mesmo que sem grande aprofundamento, a questão da formação docente, parto do pressuposto de que o processo de formação, tanto inicial quanto continuada de docentes, precisa ser um processo em constante construção, considerando as diferentes necessidades educacionais que se colocam em uma sala de aula de ensino comum, especialmente, tendo em vista o movimento de inclusão escolar. Isto porque, conforme nos apontam Veltrone e Mendes (2007, s/p), “as práticas pedagógicas advindas da política da inclusão escolar, inclusive as práticas pedagógicas dos professores de classe comum com alunos com necessidades educacionais especiais, são ainda recentes no nosso país”.

Partindo do discurso atual que as escolas precisam reconhecer e responder às diversidades e singularidades que se fazem presentes no cotidiano escolar, acolhendo e compreendendo os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, buscando assegurar uma educação de qualidade⁵ para todos mediante currículos

⁵ Assumimos nesse texto o conceito educação de qualidade a partir dos pressupostos do documento 17 objetivos para transformar nosso mundo da ONU (Unesco, 2005), no qual, qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. De acordo com Gadotti (2013, p. 2), “ela [qualidade] não está separada da quantidade. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma 'nova qualidade', como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas. Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não

apropriados, modificações, organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades, destaco a necessidade de implantação de uma política de formação docente, isto porque, conforme Mendes (2004, p. 277) “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”.

Agregado a isso, está posto, conforme Veltrone e Mendes (2007), que a inclusão exige da escola novos/outros movimentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino atenda as atuais demandas e para que os professores se aperfeiçoem, refletindo e reorganizando as ações pedagógicas frente a diversidade dos aprendizes.

Diante do exposto e em íntima consonância com os objetivos nesta tese, saliento que a escolha do *campus* Santa Teresa se deu pela relação que estabeleci com o Napne desde sua estruturação, ou seja, 8 anos de atuação na equipe e com o Campus; e do *campus* Itapina pelo contato que tive no período de Mestrado e pela parceria que estabeleci com a coordenadora do Napne desde o início desta pesquisa.

Outro fator que contribuiu para essa decisão foi o fato de que esses dois campi têm muitas características em comum: ambos têm o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio; são escolas do interior Estado; oferecem regime de internato; o curso acontece em horário integral e ambos possuem alunos com necessidades específicas matriculados no referido curso.

Nesse contexto e com o intuito de atender aos pressupostos deste estudo, proponho

podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. [...] É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (MEC, 2009, p. 30). O tema da qualidade não pode escamotear o tema da democratização do ensino. Dentro dessa nova abordagem a democracia é um componente essencial da qualidade na educação: “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (Gentili, 1995, p. 177).

como estrutura do texto a introdução mais quatro capítulos que esboçam a trajetória da pesquisa sobre a perspectiva da inclusão para/na Rede Federal de Ensino.

No capítulo 1 “Caracterizando o estudo”, trago os objetivos, a abordagem metodológica, os procedimentos utilizados para a geração de dados/informações, o local e os sujeitos, assim como, os referenciais metodológicos que sustentam os caminhos traçados para a referida pesquisa.

No capítulo 2, “O Direito à Educação, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica e o Processo de Inclusão” dialogo com os autores e conceitos que proporcionaram a compreensão e análise dos dados produzidos na pesquisa; aspectos que tratam da educação como direito público subjetivo; um pouco da história da rede federal de educação profissional e tecnológica e da política de inclusão na rede federal de ensino profissional e tecnológico, com ênfase na Ação TecNep e em seus desdobramentos.

O capítulo 3, intitulado “A educação profissional e tecnológica e o processo de inclusão: o que apontam os estudos”, traz produções acadêmicas que permitem conhecer os dados que têm sido produzidos acerca da temática, com o intuito de perceber o contexto e a relevância da temática para a atualidade

No capítulo 4, “O processo de inclusão de estudante com NEE no Ifes: possibilidades e desafios”, trato do processo de inclusão na rede Ifes e seus desdobramentos na vida acadêmica de estudantes. Nele, analiso os dados constituídos pela via dos documentos institucionais e dos relatórios de Gestão do Napne apresentados anualmente; do questionário aplicado aos coordenadores dos Napnes, à Pró-Reitoria de Ensino, aos servidores da Assessoria de Assuntos Educacionais; das entrevistas com as coordenadoras do Napne dos campi Itapina e Santa Teresa e com os estudantes com NEE nos dois campi selecionados para esse procedimento metodológico; dos grupos focais realizados com a equipe do Napne nos dois campi, com o intuito de apresentar algumas das ações que estão sendo

desenvolvidas enquanto instituição de ensino centenária presente em todo o estado do Espírito Santo, bem como, enfatizar as ações que acontecem no microespaço.

Enfatizo que a intenção ao propor este estudo, não é acentuar a dicotomia entre a prática pedagógica – para estudantes com deficiência e para estudantes sem deficiência – mas sim confirmar que há entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar necessidades de aprendizagem singulares, diferenciadas que “demandam de metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados para que seu processo não seja prejudicado” (BEYER, 2006, p. 75).

1 CARACTERIZANDO O ESTUDO

Estudos (ANJOS, 2006; AZEVEDO, 2007; MOTA, 2008; SILVA, 2011; SANTOS, 2011; ROSA, 2011; BORTOLINI, 2012; RECH, 2012; ZAMPROGNO, 2013) indicam que a perspectiva da inclusão na rede federal de educação profissional e tecnológica é um processo que tem ganhado espaço considerável nas discussões e nas ações de muitos Institutos se considerarmos que a implantação da Ação TecNep consta de 2000, que a Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva no MEC foi extinta em 2011 e que ainda não se tem uma ampla divulgação das ações do Napne implementadas nos campi.

Nesse contexto, a pesquisa tem o intuito de problematizar como o Ifes está se organizando para a promoção da inclusão. Como as ações do TecNep foram/são implantadas e implementadas no Ifes? As ações desenvolvidas pelo Napne (principal ação do TecNep) fomentam práticas escolares que reconhecem e valorizam as potencialidades dos sujeitos com necessidades educacionais específicas com vistas a promover a inclusão de todos e de cada um? De que maneira o Napne garante aos alunos com necessidades educacionais específicas os mecanismos/ferramentas/tecnologias necessárias para seu desempenho escolar? Como se constituem as práticas colaborativas entre Napne, professor regente da classe comum e demais servidores para a garantia do acesso, da permanência, da participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio? Essas e tantas outras questões movem esta pesquisa e nos incitam a outros/novos estudos.

1.1 OBJETIVOS

Diante das questões apresentadas, trago como objetivo geral: **investigar se as ações desenvolvidas pelo Napne dos campi Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio.**

Como objetivos específicos pretende-se:

- discutir os aportes legais que versam sobre o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas na rede Ifes;
- entender como o Ifes vem se organizando nos aspectos legais, estruturais e prático-pedagógicos para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com NEE;
- analisar as frentes de atuação dos Napnes que contribuem para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com NEE;
- investigar como os alunos com necessidades educacionais específicas atendidos pelo Napne percebem os processos de inclusão/exclusão no Ifes.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para o alcance dos objetivos geral e específicos, optei por realizar uma pesquisa qualitativa com abordagem metodológica baseada na perspectiva do estudo de caso. Com as contribuições de tal abordagem contextualizo as relações sociais e formas de enfrentamento das desigualdades existentes na sociedade considerando seu caráter político e econômico.

Quanto à escolha pelo estudo de caso, tomando os Napnes no Ifes, se deu considerando que “a vantagem do estudo de caso reside na possibilidade de penetração na realidade social [...]” (MICHEL, 2009, p. 54), além de permitir ao pesquisador voltar-se para a multiplicidade das dimensões de um problema, focalizando-o como um todo (GIL, 1991).

Outro fator que me levou a optar pelo estudo de caso, é o de que este proporciona maior entendimento do problema, uma visão mais clara acerca de fenômenos pouco conhecidos, na medida em que se caracteriza “[...] pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado

conhecimento [...]” (GIL, 1991, p. 58), além de enfatizar o contexto em que os processos acontecem.

Portanto, dentre as diversas vantagens do estudo de caso, destaco as que me impulsionaram para sua utilização nessa proposta: possibilita estudar um caso em profundidade, enfatiza o contexto em que ocorrem os fenômenos, garante a unidade do caso, é flexível, estimula o desenvolvimento de novas pesquisas, permite compreender o caso na perspectiva dos envolvidos, favorece o entendimento do processo de mudança, enfatiza a totalidade preservando a unidade do caso e sem estabelecer qualquer ruptura com seu contexto (GIL, 2009).

Também é necessário deixar claro que a utilização desse tipo de estudo torna-se relevante, uma vez que

[...] sua importância, [...], principalmente nas ciências sociais, reside no fato de que o seu uso não apenas gera uma competência teórica para análise crítica e qualitativa de uma situação, como também cria uma referência de atuação, um modelo a ser seguido em situações futuras, nas quais os mesmos elementos de análise se fizerem presentes (MICHEL, 2009, p. 54).

Com base no exposto, este estudo pretendeu não apenas identificar, mas também entender o processo vivido pela via dos sujeitos nele envolvidos, com o intuito de contribuir com a garantia da educação como um direito público subjetivo, gratuito e obrigatório.

Como procedimentos de produção de dados, tomei a análise documental dos relatórios de gestão dos Napnes, as entrevistas semiestruturadas, os questionários e os grupos focais, os quais seguiram roteiros específicos (Apêndices C, D, E, F) e foram assim executados:

Quadro 1: Descrição dos procedimentos utilizados na produção de dados

Procedimento	Sujeitos envolvidos	Quantitativo participantes		Campi
Análise Documental	Relatórios de Gestão 2008 à 2015	07		Todos os Campi
Entrevista semiestruturada	Coordenadoras do Napne	02		Itapina e Santa Teresa
	Estudantes com NEE	08		
Questionário	Coordenadores dos Napnes	12		Todos os campi
	Pró-Reitoria de Ensino	03		Reitoria
Grupos Focais	Equipe Napne	06*	08**	Itapina
		08*	08**	Santa Teresa

Fonte: própria

Legenda: * Primeiro Encontro

** Segundo Encontro

Conforme Gil (1991, p. 122),

[...] a coleta de dados no estudo de caso é feita mediante o concurso dos mais diversos procedimentos [...]. É comum proceder-se a um estudo de caso partindo da leitura de documentos, passando para a observação e a realização de entrevistas [...].

Sob tal perspectiva, tais procedimentos puderam proporcionar a constituição de informações relevantes para a compreensão de como as ações têm sido implementadas para assegurar o direito à educação dos estudantes com NEE na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

Para auxiliar no planejamento e na execução dos demais procedimentos, iniciei a análise documental a partir dos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que tratam da implantação e implementação da Ação TecNep, bem como documentos que trazem a educação como um direito público subjetivo, com vistas a obter informações que me auxiliassem na elaboração dos roteiros de entrevista e dos questionários, bem como para o entendimento do processo de implantação e implementação de tal ação na rede federal.

Para além destes documentos me ative também aos Relatórios de Gestão do Ifes, mais especificamente no item que trata das ações desenvolvidas pelos Napnes.

Nesses documentos foi possível traçar um panorama da atuação dos Napnes de modo geral, pois eles trazem as informações da rede Ifes.

Todo ano, cada equipe do Napne faz o seu relatório de gestão das ações realizadas no Campus de acordo com o modelo enviado pela Pró-Reitoria de Ensino⁶ e envia os dados para a Assessoria de Assuntos Educacionais, a qual faz a compilação das informações para o Relatório de Gestão Geral do Ifes. Os relatórios utilizados foram os de 2008 a 2015, considerando o período da pesquisa – 2000-2015 e que os primeiros relatórios da rede datam de 2008, ano de criação da Rede Ifes.

Trouxe a análise documental, pois, de acordo com Gil (2009, p. 76) “a documentação pode também ser importante para complementar as informações obtidas mediante outros procedimentos de coleta de dados”, o que significa dizer que esse procedimento também me auxiliou na análise dos dados e informações obtidas durante a realização da pesquisa.

Outro procedimento utilizado foi a entrevista semiestruturada, que segundo Freitas (2002, p. 29), “[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto dialógica”. Concorda com esta concepção Michel (2009, p. 68), ao afirmar que a entrevista é “[...] um instrumento de excelência da investigação social, pois estabelece uma conversação face a face, [...]”.

Deste modo, utilizei a entrevista semiestruturada, pois combina uma série de perguntas pré-determinadas com uma conversa mais solta (GIL, 2009), e é utilizada para conhecer concepções e experiências, a partir da implantação dos Napnes, em relação a inclusão de alunos com NEE no Ifes.

A escolha por este tipo de entrevista se deu pelo fato de que permite alcançar um número maior de informações, uma vez que segundo Michel (2009, p. 68), “o

⁶ Mais a frente, no texto, tratarei da Pró-Reitoria de Ensino e da Assessoria de Assuntos Educacionais e suas funções/atuações na hierarquia institucional.

entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada; permite explorar mais amplamente uma questão”, além do fato de que este tipo de entrevista possibilita a obtenção de dados importantes, pois

[...] parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

A entrevista semiestruturada foi realizada com as Coordenadoras dos Napnes do Ifes *campus* Itapina e Santa Teresa (02) e com alunos com necessidades específicas matriculados em cursos técnicos integrados (08), totalizando 10 sujeitos entrevistados.

Também lancei mão do questionário para a geração dos dados. Segundo Gil (1991, p.128), o questionário pode ser definido

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O referido autor apresenta algumas vantagens do questionário sobre as demais técnicas de geração de dados, das quais destaco:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio, por e-mail;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1991, p. 128-129).

Como dito inicialmente, o questionário pode buscar respostas a diversos aspectos da realidade. As perguntas, assim, podem ter, segundo Gil (1991), conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros.

Nesse contexto, o uso do questionário se deu com o propósito de mapear a

realidade dos Napnes no Instituto, tendo em vista que o Ifes está presente em diferentes pontos geográficos do estado, além de possibilitar que cada envolvido respondesse-o de acordo com a disponibilidade de tempo.

O questionário foi aplicado à Pró-Reitoria de Ensino, aos servidores lotados na Assessoria de Assuntos Educacionais e aos coordenadores dos Napnes, via e-mail institucional, com o intuito de obter uma panorâmica institucional acerca de aspectos relacionados à inclusão e atuação do Napne e, assim, estabelecer uma relação entre a análise dos dados dos campi com o panorama institucional. No total, foram enviados 24 questionários e deste total houve a devolutiva de 15.

Nesse rol de procedimentos, também utilizei o grupo focal que foi escolhido por privilegiar a seleção de participantes segundo alguns critérios, desde que eles possuam características em comum e vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação traga elementos importantes para o entendimento dos dados (GATTI, 2012).

Um destaque apontado por Gatti (2012, p. 11) é que

[...] a pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Sob tal perspectiva, utilizei o grupo focal com a equipe do Napne dos campi Itapina e Santa Teresa com o intuito de conhecer a dinâmica de atuação do Napne nos referidos campi e se suas ações têm contribuído para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos discentes com necessidades específicas.

Para tanto, iniciei contato com as coordenadoras dos Napnes explicando sobre o objetivo da pesquisa e pedindo que consultassem o grupo sobre a participação deles. Cabe destacar que obtive a autorização do diretor geral do *Campus* Itapina, do diretor de ensino do *Campus* Santa Teresa e do Pró-Reitor de Pesquisa do Ifes para realização da pesquisa (Anexos I, II, III).

Após acertarmos as datas para o primeiro encontro, encaminhei, via e-mail institucional, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para que no primeiro encontro, os membros do Napne que aceitassem participar, o levassem assinado, os quais estão sob minha guarda.

Considerando o rito procedimental referente a estruturação, organização do grupo focal, a característica da constituição da equipe do Napne⁷ e o objetivo geral da pesquisa, a composição do grupo ficou assim: no campus Santa Teresa, a equipe é composta por 12 servidores, dentre eles, Técnica em Assuntos Educacionais, Pedagogas, Enfermeira, Arquiteta, Professoras do Núcleo Comum e do Núcleo Profissional, Técnico em Informática, Assistente Social, Profissionais de AEE (contrato). A equipe é formada por 11 membros do gênero feminino e 1 do gênero masculino.

No campus Itapina, a equipe é constituída por 13 servidores: 9 do gênero feminino e 4 do gênero masculino, dentre eles, Técnicas em Assuntos Educacionais, Pedagogas, Psicóloga, Assistente Social, Professores do Núcleo Comum e da Educação Profissional, Assistente de alunos, Auxiliar de Biblioteca, Assistentes em Administração, conforme apresentado no quadro 2.

⁷ A equipe do Napne é voluntária e se constitui por servidores de diferentes carreiras.

Quadro 2: Representatividade Napne – Campus Itapina e Santa Teresa

Campus	Representatividade	Quantitativo
Santa Teresa	Técnica em Assuntos Educacionais	1
	Pedagoga	2
	Enfermeira	1
	Arquiteta	1
	Professoras do Núcleo Comum	1
	Professoras do Núcleo Profissional	2
	Técnico em Informática	1
	Assistente Social	1
	Profissional de AEE (contrato)	2
Itapina	Técnica em Assuntos Educacionais	1
	Pedagoga	2
	Técnico em Agropecuária	1
	Assistente em Administração	1
	Professor do Núcleo Comum	1
	Professoras do Núcleo Profissional	2
	Assistente Social	1
	Assistente de Alunos	2
	Auxiliar de Biblioteca	1
	Psicóloga	1

Fonte: Portarias disponíveis no Gedoc Ifes

Para o primeiro encontro, elaborei os roteiros considerando que

[...] como forma de orientar e estimular a discussão deve(m) ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa (GATTI, 2012, p. 17).

Nesse sentido, organizei o roteiro com as seguintes questões disparadoras: apresentação do servidor; por que optou em ser membro do Napne; como percebe a inclusão escolar (no âmbito geral e no Ifes); como analisa a atuação do Napne dentro do Ifes.

No campus Santa Teresa, estiveram presentes no primeiro grupo focal, oito membros. No campus Itapina, estiveram presentes seis membros. No segundo grupo focal, estiverem presentes 8 membros em cada *campus*. Gatti (2012) afirma que as ausências de último momento são comuns e a quantidade desejável para uma performance adequada e proveitosa do grupo é de 6 a 12 componentes. Portanto, considero que os grupos focais realizados nos campi atenderam ao previsto para este procedimento de pesquisa.

Para o segundo grupo focal, o roteiro foi elaborado a partir dos pontos abordados no primeiro e dos objetivos específicos da pesquisa. Esteve assim organizado: como o Ifes está se organizando para possibilitar e assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas; quais adequações/adaptações físicas foram implantadas/implementadas aos ambientes escolares pela instituição e pelo campus; que frentes de atuação estão sendo adotadas para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com NEE pela via do Napne.

Segundo Gatti (2012, p. 23),

Se as informações forem consideradas suficientes, não se compõem outros grupos. Essa suficiência depende das pretensões dos pesquisadores e do estudo, mas ela é admitida quando se julga que já se obteve o conjunto de ideias necessário para a compreensão do problema [...].

Portanto, considerando o objetivo da pesquisa, a quantidade de informações geradas, o nível de tais informações, os documentos disponibilizados pelos Napnes dos dois campi, bem como, pela Coordenadoria da Assessoria Multidisciplinar de Inclusão e Assistência Estudantil e os demais procedimentos utilizados na pesquisa, o número de grupos focais ficou em dois para cada *campus*.

1.3 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) criado em dezembro do ano de 2008 através da sanção da Lei

n.º 11.892, que instituiu 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional, científica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (IFES, 2016).

No Espírito Santo, a união das unidades do Centro Federal de Educação Tecnológica e das Escolas Agrotécnicas Federais em uma estrutura única, constitui o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), que promove educação profissional pública de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão (IFES, 2016).

O Instituto Federal do Espírito Santo oferece desde cursos técnicos a mestrados e possui aproximadamente 17 mil alunos. São cerca de 100 cursos técnicos, mais de 40 cursos de graduação, 12 especializações e 9 mestrados. Com 21 campi em funcionamento e um Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância, o Ifes se faz presente em todas as microrregiões capixabas e possui ainda 36 polos de educação a distância no Espírito Santo, conforme pode ser visto na figura 1.

Convém destacar alguns aspectos que impulsionaram a criação das escolas de educação profissional para que possamos compreender a atual conjuntura da expansão da rede, entretanto, aspectos mais aprofundados serão discutidos no capítulo seguinte em que são abordados aspectos históricos e legais da criação da rede de educação profissional e tecnológica.

Em sua criação, em 1909, a justificativa do Estado era a

necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os 'desfavorecidos de fortuna', expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas⁸ (BRASIL, 2010a, p. 10).

Fica claro que, naquele momento, o objetivo de criação dessas escolas era a qualificação de mão de obra e o controle social dos filhos das classes proletárias, tidos como jovens em situação de risco e que, de alguma forma, estariam mais propícios a hábitos “nocivos” à construção de uma nação (BRASIL, 2010a).

Com o passar dos anos, essas escolas vão se posicionando de forma mais direta com os interesses do capital industrial e, assim, consagram sua referência mais visível:

qualificar mão de obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, característica típica de governos no estado capitalista moderno no que concerne a sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção, sob controle social, dos excluídos dos processos de produção (BRASIL, 2010a, p. 10).

Cumprido destacar que as concepções e diretrizes dessas escolas sempre estiveram atreladas às concepções e diretrizes do governo e, em 2003, uma nova direção para essa rede começa a ser articulada.

Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições

⁸As duas Escolas de Aprendizes Artífices não situadas nas capitais foram a de Campos, no estado do Rio de Janeiro; e a de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul.

federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social (BRASIL, 2010a, p.14).

Nesse contexto e, de acordo com o documento If – Um novo modelo de educação profissional e tecnológica – a expansão da rede passa a ser parte da agenda de governo e assume uma nova diretriz “o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2010a, p.14). E assim inicia-se a primeira fase de expansão em 2006 que teve por objetivo implantar escolas federais de formação profissional em estados ainda desprovidos delas e também em periferias de metrópoles e municípios interioranos distantes dos centros urbanos, com o propósito de ofertar cursos ligados às potencialidades das regiões em que se instalassem.

Em 2007, inicia-se a segunda fase de expansão, que teve por objetivo uma escola técnica em cada cidade polo do país, com o intuito de proporcionar uma distribuição uniforme com a maior cobertura possível de mesorregiões, criando uma sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais buscando assim, consolidar sua nova diretriz de qualidade social para com os arranjos locais e regionais.

Podemos nos perguntar se de fato essa concepção que impulsiona a expansão da rede federal de ensino profissional e tecnológica é tão díspar da de sua criação em 1909. Se observamos atentamente, sempre terá um fio que liga tais concepções, contudo, o viés dado a partir das últimas décadas à educação profissional e tecnológica apresenta uma atualização da sua função social e dos saberes-fazeres constituídos nesse lócus de produção do conhecimento que está bem além da sua função em 1909, que são: ampliar as possibilidades dos estudantes que ingressam para mais que simplesmente executar uma profissão, agregar possibilidades de autonomia na produção dos conhecimentos e possibilitar uma formação que percebe no trabalho e no desenvolvimento do território um lugar de vidas.

Considerando o rol de campi, optei por realizar a pesquisa em dois, já mencionados na introdução – campus Santa Teresa e campus Itapina. Para além dos motivos já

elencados para a seleção desses campi, aponto mais alguns: o Campus Itapina devido a atividades já desenvolvidas, como o Projeto Jardim Sensorial, o Coral de LIBRAS, os cursos de Formação na área de Braille e Libras, a referência na rede Ifes quando se trata da inclusão de surdos; e Ifes Campus Santa Teresa por ter tido a representação na Gestão Estadual da Ação TecNep, por disparar a consulta e, a partir dela, a terminalidade específica está sendo implementada para o ensino técnico integrado e por vivenciar esse processo de implantação e implementação da terminalidade específica para aluno com deficiência intelectual (DI) na rede Ifes.

Também porque esses campi apresentam uma característica diferente da maioria dos campi: oferecem regime de internato para os discentes e o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, em período integral, com duração de três anos, com estudantes com DI matriculados e estão no interior do estado, isso faz com que tenham singularidades quanto a sua função social e ao público atendido se comparados aos campi instalados nos grandes centros.

Dentro do universo do Ifes, tomo como sujeitos de pesquisa a Pró-Reitoria de Ensino por ser, na hierarquia institucional, responsável por gerenciar as ações de implantação e implementação de políticas públicas de inclusão escolar, dentre outras; a Assessoria de Assuntos Educacionais, pois no âmbito institucional é o setor responsável por assessorar a Pró-Reitoria de Ensino (Proen) e os campi na elaboração de programas e projetos voltados à educação em saúde, cidadania, diversidade e inclusão, atenção biopsicossocial, entre outros. Além disso, é responsável por assessorar as equipes ligadas à Assistência Estudantil e aos Napnes dos campi, no âmbito de sua atuação, assim como colaborar com o Fórum Interdisciplinar de Assistência Estudantil (FIAE) e o Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Fonapne).

Dentre as atribuições desta Assessoria, destacam-se, ainda, assessorar o monitoramento e avaliação das ações relacionadas à Assistência Estudantil e à Educação Especial, promovendo o levantamento e a articulação de dados e

informações tanto para a produção de indicadores da realidade dos campi, como para a formulação de propostas e projetos de ação, além de realizar outras atividades previstas em seu Regimento Interno da Proen.

Além dos já mencionados, considero também como sujeitos de pesquisa: - os coordenadores dos Napnes, pois são os sujeitos que na ponta do processo, junto à equipe que compõe o Napne, lidam diretamente com os alunos com necessidades educacionais específicas, com os profissionais envolvidos no processo, além da gestão geral da instituição; - a equipe do Napne dos campi Itapina e Santa Teresa; - os estudantes com necessidades educacionais específicas, regularmente matriculados na educação profissional integrada ao ensino médio que são sujeitos que vivenciam as ações implantadas e implementadas.

Quanto aos estudantes tomados para este estudo, caracterizo-os a partir dos laudos entregues aos Napnes de Itapina e Santa Teresa e também a partir de suas próprias descrições⁹.

Quadro 3: Síntese dos estudantes participantes

Estudante	Idade	Curso – Téc. Integrado	Descrição no laudo
Caio	29	Téc. Agropecuária - Santa Teresa	TDAH, lentidão na velocidade de processamento de informações
Fábio	15	Téc. Agropecuária - Santa Teresa	TDAH, dislexia, dislalia, discalculia
Eduardo	18	Téc. Agropecuária - Santa Teresa	Deficiência Intelectual, TDAH
Joana	15	Téc. Agropecuária - Santa Teresa	anquilose mandibular, osteomielite, deficiência física no braço
Carla	18	Téc. Meio Ambiente - Santa Teresa	Síndrome de Irlen
Mario	15	Téc. Agropecuária - Itapina	Síndrome de Irlen
Bryan	16	Téc. Agropecuária - Itapina	deficiência intelectual moderada
Matheus	19	Téc. Agropecuária - Itapina	paralisia cerebral, deficiência intelectual moderada, epilepsia, hipoxia cerebral com comprometimento da fala e da escrita

Fonte: Dados fornecidos pelos entrevistados e pelos Napnes.

⁹Os nomes utilizados são fictícios criados pela pesquisadora com o intuito de garantir o anonimato dos sujeitos, alguns menores de idade. Todos entregaram o TALE, que está sob minha guarda para fins de comprovação de autorização. Informo, também, que os estudantes aqui descritos são apenas os que fazem parte do universo da pesquisa, ou seja, estudantes matriculados em curso técnico integrado ao ensino médio que se dispuseram a participar.

Caio é estudante do curso Técnico em Agropecuária integrado, que ingressou na instituição em 2013, tem 29 anos de idade e apresenta TDAH,¹⁰ lentidão na velocidade de processamento de informações¹¹. Em sua autodescrição, ele se descreve como “uma pessoa fácil de lidar” que faz de tudo para não entrar em atrito com o próximo e resalta que o “que me aborrece são pessoas negativas para a vida que só pensam que tudo o que faz não é certo”.

Outro sujeito é Fábio, estudante do curso Técnico em Agropecuária integrado, com 15 anos de idade e apresenta TDAH, dislexia, dislalia, discalculia. Em sua autodescrição, ele se percebe como “uma pessoa feliz, que prefere ficar em casa e conversar com os amigos na rua, gosto de soltar pipa, brincar e não gosto de comer nada que tem banana”.

Eduardo tem 18 anos, ingressou em 2012 e é estudante do curso Técnico em Agropecuária integrado. Apresenta Deficiência Intelectual, TDAH. Em sua autodescrição traz as coisas que mais gosta de fazer – jogar no notebook, bola, andar de bicicleta, fã de Larissa Emanuela; e as coisas que não gosta ou lhe causam insegurança: estudar, limpar a casa, ficar sozinho em casa, ser colocado de castigo.

Joana tem 15 anos, é estudante do curso Técnico em Agropecuária integrado, ingressou em 2016 e apresenta anquilose mandibular¹², osteomielite¹³, deficiência

¹⁰Na descrição dos termos presentes no laudo, utilizei a vírgula apenas, sem conjunção aditiva E, para não dar a ideia de acúmulo.

¹¹A descrição de todas as necessidades específicas seguirão o que está descrito no laudo e que é transcrito para os relatórios de Gestão Anual e de acompanhamento para a Pró-Reitoria de Ensino, a quem o Napne está ligado na hierarquia institucional.

¹²A anquilose da articulação temporomandibular (ATM) é a união intracapsular do complexo disco côndilo ao osso temporal, levando a uma séria e incapacitante condição que pode causar severos problemas na mastigação, digestão, fala, e higiene oral. É classificada de acordo com sua localização (intra ou extra-articular), tipo de tecido envolvido (ósseo, fibroso ou fibro ósseo) e extensão da fusão (completa, incompleta). Além disso, a anquilose pode ser proveniente da adesão óssea ou fibrosa entre as superfícies da ATM (anquilose verdadeira) ou derivada de condições patológicas não diretamente relacionadas com a articulação (anquilose falsa) (FREITAS *et al*, 2015, p. 14).

¹³Osteomielite é, por definição, um quadro inflamatório que afeta um ou mais ossos, geralmente provocado por infecção bacteriana ou fúngica. A osteomielite pode permanecer localizada ou difundir-se pela corrente sanguínea, comprometendo outras partes do osso e tecidos do corpo. A osteomielite não tem cura, mas hoje existem diversos tratamentos para a doença (<http://www.minhavidacom.br/saude/temas/osteomielite>).

física no braço. Em sua descrição ela assim se descreve “Eu sou eu, a garota que chamam de roqueira e que falta muito, mas isso parte é por saúde. Minhas preferências, bom eu gosto de estar sempre com meus amigos e família, amo desenhar, gosto de alguns esportes, estilos de música, geografia, gosto de estudar e algo que não gosto, acredito eu, é ficar sozinha, às vezes me sentir excluída”.

Carla tem 18 anos, é estudante do curso Técnico em Meio Ambiente integrado, ingressou em 2014 e apresenta Síndrome de Irlen¹⁴. Se descreve como alguém da área das exatas que gosta de robótica, porém também apaixonada por música e literatura brasileira.

Mário também é um estudante que tem Síndrome de Irlen. Estuda o curso Técnico em Agropecuária e ingressou em 2015. Na sua descrição, ressalta que é tímido com dificuldade de se relacionar com as pessoas. Mesmo gostando de jogar bola, tocar violão, sair de vez em quando com os amigos, afirma que prefere, na maioria das vezes, ficar “quieto no meu canto, por vergonha de me comunicar com as pessoas”.

Bryan também é estudante do curso Técnico em Agropecuária e ingressou em 2015. Apresenta em seu laudo a descrição de deficiência intelectual moderada e em sua descrição se apresenta como alguém que gosta de andar a cavalo, conversar com os amigos e não gosta de ficar sem celular.

Matheus é um estudante do curso Técnico em Agropecuária e ingressou em 2015, com diagnóstico de paralisia cerebral, deficiência intelectual moderada, epilepsia, hipóxia cerebral¹⁵ com comprometimento da fala e da escrita. Ao se descrever,

¹⁴A Síndrome de Irlen (S.I.) é uma alteração visuoperceptual, causada por um desequilíbrio da capacidade de adaptação à luz que produz alterações no córtex visual e déficits na leitura. A Síndrome tem caráter familiar, com um ou ambos os pais também portadores em graus e intensidades variáveis. Suas manifestações são mais evidentes nos períodos de maior demanda de atenção visual, como nas atividades acadêmicas e profissionais que envolvem leitura por tempo prolongado, seja com material impresso ou computador. <http://fundacaoholhos.com.br/artigos/sindrome-de-irlen-dra-marcia-guimaraes/>

¹⁵A hipóxia Cerebral refere uma fonte reduzida do oxigênio ao cérebro. A hipóxia cerebral prolongada faz com eventualmente que os nervos no cérebro morram, conduzindo à lesão cerebral hypoxic. Quando o abastecimento de oxigênio ao cérebro é eliminado completamente, a circunstância está

coloca-se como um jovem de 19 anos, solteiro que gosta de música sertaneja e de dançar. Ama sua família, sua escola e seus professores.

Os sujeitos supramencionados são aqueles diretamente ligados à pesquisa e serão retomados no capítulo da análise dos dados, momento em que enfatizo os aspectos da aprendizagem e da percepção da inclusão no Ifes.

No capítulo seguinte, trago os referenciais que embasam a pesquisa e que proporcionaram a análise dos dados produzidos, bem como, a compreensão dos processos que se fazem presentes no cotidiano escolar que se pretende inclusivo.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO ESPECIAL, A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (ABRAMOWICZ, 1997, p. 89).

Início este capítulo com esta citação que nos impulsiona a rever nossos modos de possibilitar a educação acadêmica diante das novas exigências socioculturais das quais somos e fazemos parte. Sendo assim, trato da abordagem teórica que orientou o caminho para este estudo. Para tanto, tomo o materialismo histórico dialético, pois em consonância com Frigotto (2001b, p.81)

[...] sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

Neste sentido, tal abordagem considera a realidade como totalidade concreta, historicamente construída pelo homem entendido como sujeito produto e produtor desta realidade e permite descobrir/compreender as leis fundamentais que delineiam a forma organizativa e os modos de vida humana em suas múltiplas determinações e em seus diferentes pontos de vista, conforme nos aponta Frigotto (2001b).

Tal escolha se dá também, pois de acordo com Frigotto (2009, p. 70), o materialismo histórico dialético “[...] trata-se de um esforço do pensamento para apreender o movimento, as determinações e mediações que constituem a realidade humana, a qual se coloca como desafio ou como problemática a ser compreendida”.

Desse modo, busquei analisar as ações do Napne enquanto política educacional e como modo de refletir a realidade em função da ação de transformar essa realidade – o direito à educação, a educação especial, a educação inclusiva e a educação profissional e tecnológica.

Sob tal perspectiva e considerando que a educação, enquanto prática social, pode refletir os ideais hegemônicos, reproduzindo também as contradições que possibilitam novas/outras formações sociais e que dinamizam as mudanças e que a implantação de uma política pública carrega em suas linhas interesses/valores políticos, econômicos, ideológicos; não é possível compreender o processo de inclusão e a implantação dos Napnes do Ifes, uma rede de educação profissional, técnica e tecnológica, sem buscar a conexão dos aspectos singulares com o contexto social que produz as contradições dessa/nessa realidade (CURY, 1985).

Isso implica a análise da funcionalidade da educação, em especial da educação profissional, e do trabalho como princípio educativo e fundamento criador da vida humana, isso porque o homem é um ser de tripla dimensão: a individualidade, a natureza e a sociedade, ou seja, conforme diz Frigotto (2001c, p. 73), “[...] a individualidade que somos e a natureza que desenvolvemos (nutridos, subnutridos, abrigados, etc.) estão subordinadas ou resultam de determinadas relações sociais que os seres humanos assumem historicamente”.

Considerando essas dimensões do humano, convém destacar que, mesmo quando sob a negatividade das relações de classe, o trabalho é próprio de ser do ser humano, pois é por meio dele que o homem transforma a natureza em modos de vida. Sendo assim, de acordo com Frigotto, Ramos e Ciavatta (S/D,)

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, e expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

Neste contexto, o trabalho como princípio educativo possibilita a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos constituídos historicamente, como conhecimentos que foram desenvolvidos e adequados socialmente com a finalidade de transformar as condições naturais da vida, criando-a e recriando-a. A partir dessa dimensão do trabalho, ele é um dever a ser aprendido e um direito a ser assegurado. Segundo Marx (1978, p. 50),

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade - é necessidade natural e tema de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana.

Sendo assim, a articulação entre trabalho, educação e conhecimento pode fornecer ao estudante uma rica materialidade como ponto de partida para construir um processo educativo emancipatório centrado no direito subjetivo, em “[...] uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável”” (FRIGOTTO, 2001c, p. 82).

E refletir o processo de inclusão em uma escola de educação profissional e tecnológica, no caso da pesquisa articulada com a educação básica - ensino médio - traz em seu caminho as contradições do sistema social do qual somos e fazemos parte e que carrega em suas veias os interesses e valores de um tempo-espaço demarcados, como nos apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (s/a, s/p) quando enfatizam que

A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho.

Nesse rol, entender como se dá a possibilidade de assegurar o direito à educação de pessoas com deficiência numa instituição federal centenária de educação profissional e tecnológica, pela via das ações do Napne que é fruto de uma política pública educacional, nos lança a conhecer e analisar os movimentos históricos, sociais, econômicos que contornam tal política, bem como, delineiam a educação profissional e tecnológica da rede federal, a educação especial e a educação inclusiva.

Sob tais aspectos, este capítulo apresenta questões que perpassam a educação como direito; a educação especial e o processo de inclusão como mecanismos que podem assegurar o direito à educação; a educação profissional no contexto da rede

federal de ensino e os modos estabelecidos para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas, considerando as legislações específicas que regem a educação básica, a educação especial, a inclusão escolar e a educação profissional.

2.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Neste subcapítulo, busco analisar a educação como direito considerando que Cury (2005a, p. 1) aponta que

[...] praticamente não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e mesmo para (re)inserção no mundo profissional.

Assim, também em nossa Constituição Federal de 1988 consta, em seu Art. 6º a educação como um direito social e em seu Art. 208, § 1º, a educação obrigatória e gratuita como um direito público subjetivo. Mas o que isso significa? Isso equivale dizer que sem educação o pleno exercício da democracia encontrar-se-á cerceado, já que somos membros de um Estado Democrático de Direito que pressupõe que “todo poder emana do povo”, conforme aponta Cury (2005b).

Também significa que o sujeito de direito, de acordo com o pensamento de Cury (2002), pode se utilizar do direito subjetivo como mecanismo para assegurar seu direito social à educação, mesmo quando negado, transformando a norma geral e abstrata expressa num determinado ordenamento jurídico (direito objetivo) em algo que possua como próprio, por ser membro desta sociedade (direito subjetivo).

Considerando que vivemos em um Estado Democrático de Direito, a legislação tem relevante função tendo em vista que é responsável por assegurar as responsabilidades e os direitos dos cidadãos de uma nação, ou seja, expressa um compêndio de regras que deve ser respeitado por todos, entretanto, como é um processo dialético e contraditório, a inscrição de um direito nas normas escritas não é a garantia de que ele seja implementado nas vias de fato.

Não basta, por exemplo, a inscrição da educação como direito subjetivo se esta não é assegurada aos indivíduos de direito. Para além de estruturas físicas, por vezes garantidas para a instalação de prédios escolares, é preciso criar mecanismos para que os sujeitos tenham acesso à educação e nela permaneçam e desenvolvam seus conhecimentos de modo a (re)conhecer seus diferentes direitos enquanto cidadãos.

Nesta perspectiva, Cury (2005a, p.2) indica que a função da legislação “[...] entra em choque com as adversas condições sociais de grupos da sociedade ante os estatutos de igualdade política por ela reconhecidos e nem sempre garantidos”, dificultando a instauração de um processo de igualdade política e assim, a minimização das discriminações.

Entretanto, sabemos que a consolidação de um processo democrático implica, também, um profundo investimento na educação dos cidadãos, uma educação que proporcione a cada indivíduo condições de compreender o contexto social em que vive e, conseqüentemente, garanta sua liberdade de escolha.

Nela e por ela abrir-se-ia espaço para a realização e a garantia dos direitos para cada um. E como nem sempre o indivíduo tem força suficiente para impulsionar essa energia, como nem sempre ele é, desde logo, consciente deste valor, cabe a quem representa o interesse de todos sem privilegiar as especificidades dos anseios individuais dar a oportunidade de acesso a este valor que desenvolve e potencializa a razão individual. Trata-se do Estado (CURY, 2005a, p. 5).

Subjacente ao exposto, pressupõe-se um contexto de igualdade de oportunidades, a fim de que cada um possa desenvolver seus potenciais e estar no espaço público, onde ocorrem as decisões políticas, com a mesma dignidade que os demais participantes; caso contrário, o processo de escolha e de deliberação estará viciado, pois alguns cidadãos terão mais poder para convencer e para impor seus interesses do que outros, fator que pode desequilibrar por completo a balança que rege o processo democrático.

Nesse ínterim, Bobbio (1992, p. 80) afirma que “a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação”, ou seja, ao direito veio corresponder uma obrigação, não apenas para com o próprio indivíduo no sentido do direito a

desenvolver-se como cidadão, mas porque conforme nos aponta Cury (2005a), a sociedade reconheceu que precisava de uma população que pudesse participar livremente das tomadas de decisões e, para isso, o Estado precisaria combater a ignorância por meio da educação escolar.

Essa relação entre direito e dever possibilita inferir algumas redes de poder do Estado no que se refere a expansão da obrigatoriedade e da gratuidade da educação escolar. Se por um lado, tal expansão proporciona a formação de cidadãos e indica uma relação política em que “o poder nasce do povo e em seu nome é exercido” (CURY, 2005a, p. 9), por outro lado, nos propõe refletir sobre os princípios e fins da educação escolar que têm sido adotados para constituir um cidadão esclarecido para atuação política, social, econômica, cultural e qualificado para o trabalho.

[...] Para contar com as classes populares no sentido da solução de muitos problemas, não era possível deixar de satisfazer algumas de suas exigências e nem permitir que a educação se tornasse um privilégio, o que, a rigor, era uma ofensa ao direito de todos. [...]. O direito à educação, enquanto direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo de forças sociais em conflito. Tanto a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção de direitos sociais não são apenas uma estratégia das classes dirigentes que aí teriam descoberto, na solução coletiva, diversas vantagens que o anterior sistema de autoproteção não continha (CURY, 2005a, p.11).

Nessa perspectiva, a educação pode demonstrar, dado o momento histórico e a organização política, social e produtiva, avanço e/ou perigo para a ordem vigente, pois ao se apropriar do conhecimento, o sujeito também se apropria de novos modos de perceber a realidade e assim, reivindicar por direitos não garantidos ou ainda não inscritos, como salienta Flach (2008).

Para além deste movimento, Cury (2005b) aponta que os direitos também são uma produção dos processos sociais conduzidos pelos segmentos da classe trabalhadora que perceberam neles uma maneira de participação na vida econômica, social e política e Frigotto (2010, p. 25) reforça que a educação não pode ser tratada em si mesma, mas sim como constituída e constituinte de “[...] um

projeto, situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas”.

E nesse processo, convém destacar que

[...] os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem. [...] Sabemos hoje que também os direitos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação (BOBBIO, 2004, p. 20).

Tais apontamentos impulsionam a refletir sobre o que Cury (2010, p. 33) nos aponta quando diz que “a educação incorpora a si, como um direito fundador da cidadania, a função estratégica de ser um dos motores indispensáveis do desenvolvimento” e que, mesmo assim, “em virtude de dispositivos não cumpridos da legislação existente, a situação da educação continua sendo um terreno de direito negado, especialmente quanto à qualidade de oferta”(p. 33).

Ratificando os aspectos apresentados e reconhecendo que a escola é um espaço social de contradições, de lutas ideológicas, de afirmações e/ou negações de concepções, de significados, de constituição de processos intelectuais, morais, éticos e acadêmicos; as necessidades específicas decorrentes da diferença não serão incluídas e consideradas de maneira espontânea, nem resolvidas de forma isolada das questões relativas à organização de uma escola democrática e de qualidade para todos, conforme nos aponta Cury (2010).

Nesse íterim, Bobbio (2004) nos apresenta a necessidade da existência e da prerrogativa de direitos específicos voltados para determinados grupos, pois de acordo com o autor,

Só de modo genérico e retórico se pode afirmar que todos são iguais com relação aos três direitos sociais fundamentais (ao trabalho, à instrução e à saúde); ao contrário, é possível dizer, realisticamente, que todos são iguais no gozo das liberdades negativas¹⁶. E não é possível afirmar aquela

¹⁶ Por liberdade negativa na linguagem política, indica a situação pela qual um sujeito tem a possibilidade de agir sem ser impedido, ou de não agir sem ser obrigado, por outros sujeitos (BOBBIO, 2004).

primeira igualdade porque, na atribuição dos direitos sociais, não se podem deixar de levar em conta as diferenças específicas, que são relevantes para distinguir um indivíduo de outro, ou melhor, um grupo de indivíduos de outro grupo (BOBBIO, 2004, p. 34).

E também, porque por diferentes razões – políticas, sociais, culturais, históricas, individuais – a educação foi/é vista como um mecanismo de acesso aos bens sociais, à luta política e um caminho de emancipação do indivíduo ante a ignorância e sua importância, “[...] reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis* e o *socius*” (CURY, 2005a, p. 13) assumiu historicamente funções diversas na sociedade.

Convém pontuar aqui, por via de uma citação de Marx e Engels que, sem as condições mínimas de sobrevivência não é possível se constituir seres históricos, produtos e produtores de cultura, conhecimento, história. E que para a manutenção do sistema capitalista a que estamos convencidos, sempre haverá modos de manutenção da hegemonia, nas progressões, nas regressões, na estabilidade. E isso precisa ser considerado para a finalidade deste estudo. Para esses teóricos,

O primeiro pressuposto de toda a existência humana, e portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX e ENGELS, 1984, p. 39).

Considerando os aspectos já apresentados, apresento no subcapítulo que segue, aspectos históricos e legais da Educação Especial e da Educação Inclusiva como mecanismos compensatórios da educação para pessoas com necessidades específicas, as quais, por tempos, tiveram o acesso à educação negado e/ou cerceado por políticas públicas hegemônicas. Cabe destacar que, mesmo com os avanços nas políticas públicas que garantem o acesso, a permanência e a aprendizagem destes sujeitos, a realidade educacional ainda apresenta um “[...] quadro muito aquém dos benefícios que a educação desencadeia para o conjunto

social e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra” (CURY, 2010, p.33).

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO MECANISMOS DE GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Como já apontei a Educação Especial e a Educação Inclusiva foram tomadas neste estudo como mecanismos para a garantia do direito à educação. Sendo assim, penso ser relevante tratar de aspectos históricos e legais da instituição dessas modalidades de educação no ordenamento jurídico, com o intuito de compreender os processos que as constituíram/constituem e, assim, analisá-las como mecanismos que objetivam assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de sujeitos com necessidades educacionais específicas no processo educacional.

Sob a ótica de que a educação no Brasil é constituída como um direito formal desde a primeira Constituição Brasileira de 1824, trato dos aspectos de inserção da educação de pessoas com necessidades educacionais específicas no ordenamento jurídico, o que demonstra que os processos educacionais são marcados pela materialidade histórica, ou seja, pela forma de organização dos homens em sociedade por meio da história e das relações sociais construídas dialeticamente pela humanidade durante sua existência.

2.2.1 A constituição da Educação Especial e da Educação Inclusiva no ordenamento jurídico

Como já mencionada em outros momentos deste texto, a funcionalidade da educação é marcada pelos valores e metas traçadas pela sociedade na qual estamos inseridos. Partindo desse ponto, trago aspectos que considere importantes para a compreensão da Educação Especial e da Educação Inclusiva como mecanismos que buscam garantir o direito à educação.

Dentro desse movimento, destaco que para a compreensão dos processos que se

realizam nas ações dos Napnes no Instituto Federal do Espírito Santo, tomo a Educação Especial como

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

E considero a Educação Inclusiva como sendo

[...] um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente as diferenças do alunado (BEYER, 2006, p.73).

Considerando que a educação inclusiva pode ser analisada a partir de suas “muitas faces”, tomo para análise neste estudo a educação inclusiva como possibilidade de assegurar às pessoas com NEE uma educação de qualidade social. Esse apontamento aflora um desafio que temos e ainda não rompemos, não conseguimos discutir a educação em sua totalidade, a discutimos a partir das diversas educações com suas políticas próprias, mas se para o momento é o que temos, tomemos a empreitada.

Também pontuo que ao falar de inclusão, falo também do processo de exclusão que carrega a face perversa do capitalismo e dos modos de produção, gerando desigualdades sociais e colocando em risco a constituição do próprio ser humano e enredando as práticas inclusivas no contexto escolar.

Quanto ao processo de instituição da educação para os sujeitos com NEE no ordenamento jurídico, conforme nos aponta Jannuzzi (2004, p. 45), no período que antecede a República,

[...] não há registro legal de uma educação destinada as pessoas com deficiências. Até a Constituição de 1946 não há uma preocupação efetiva com a questão da educação das pessoas com deficiência, observando a defesa de uma educação ora voltada aos interesses de caridade, assistencialismo, ora voltada a cura de suas deficiências, através da intervenção médica. Essas ambiguidades refletem a maneira como a

sociedade percebe e trata essas pessoas, bem como revelam o processo de exclusão/aceitação das deficiências, perante a sociedade.

Nesse processo histórico de inserção jurídica, a constituição de 1946 é a primeira a indicar a elaboração de uma lei de diretrizes e bases da educação regulamentando as medidas educacionais. Em 1961 é outorgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/61, a qual no art. 88 estabelece que “[...] a educação de excepcionais¹⁷ deve, no que for possível, se enquadrar no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Entretanto, não fica “[...] esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no sistema geral de educação ou fora dele”, segundo Mazzotta (2005, p. 68).

Todavia, não podemos negar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 representou um avanço nas questões relativas à educação, pois possibilitou reformas pedagógicas no sistema educacional, ideias presentes desde a década de 1930. Desse modo, a educação especial começa a fazer parte das preocupações governamentais. Colaboraram para isto a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948; a ajuda aos desvalidos que lutaram na II Guerra Mundial e as pressões internacionais.

No ano de 1971, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus (como era denominado à época). Esta lei assegurou o tratamento especial aos alunos que apresentavam deficiências físicas ou mentais, aos que se encontravam em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e aos superdotados (BRASIL, 1971, art. 9º).

Entretanto, é na constituição de 1988 que o acesso à educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, é apontado como um direito público subjetivo. De acordo com Duarte (2004, p. 1), o direito público subjetivo pode ser assim conceituado:

¹⁷ Tenho conhecimento que esse termo não é mais utilizado, entretanto será utilizado quando este assim for citado pelos autores consultados e assim será todas as vezes que se tratar de uma citação direta.

Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo).

Cury (2005a) salienta que tal definição possibilita entendermos que a educação é um direito de todos, trazendo ao documento algo diferente dos demais que inscreveram a educação até então – o respeito as diferenças, com a defesa da pluralidade, seu reconhecimento positivo e a enfática condenação a toda e qualquer forma de discriminação e preconceitos.

Como já dito, as contradições são parte dos movimentos históricos, sociais, culturais e esta constituição foi resultado de um longo processo de luta por reconhecimento de direitos. A esse respeito, Cury (2005a, p. 35) afirma ainda que

[...] a inserção da diferença na constituição e nas outras leis não se deveu a uma luz especial de uma comissão de sábios, ou a uma doação magnânima de elites compadecidas, ou de déspotas esclarecidos. A conjugação complementar, recíproca e dialeticamente relacionada da diferença com o princípio da unidade essencial da igualdade entre todos os homens decorreu de pressões conscientes feitas por grupos sociais que, de longa data, foram objeto de violência, seja ela econômica, política ou cultural, seja ela física ou simbólica.

É perceptível que com a Constituição de 1988, a educação ganha contornos e enfoques diferentes dos inscritos nos documentos que a antecedem. Em seu art. 205, a educação é inscrita como direito de todos e dever do estado e da família, bem como é inscrita em seus princípios no art. 206, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; mantém-se a garantia de atendimento educacional especializado inscrito no art. 208, às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

Os documentos nacionais que sucederam a Constituição, também pelo contexto das discussões mundiais acerca dos direitos humanos e da educação, trazem um contorno de destaque à Educação Especial. Um exemplo disso, é a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 que a inscreve como modalidade de educação que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, conforme segue:

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

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Mesmo com as diversas possibilidades de compreensão do texto da lei, como apontam Prieto (2010), Kassar (2011), Drago (2011) dentre outros, por vezes conflituosas e paradoxais, há de se considerar que ela dispara mecanismos para que os sistemas de ensino assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos sujeitos de direito.

De acordo com Drago (2011, p. 437), a Lei 9.394/96

[...] abre espaço para que a escola proponha ações cotidianas que facilitem o trabalho docente e a plena inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, a partir de ações e práticas pedagógicas geradas no corpo da comunidade escolar, tendo por base o princípio da gestão democrática da escola/educação.

Essa legislação geral seguida das legislações específicas sobre a educação especial e a educação especial na perspectiva inclusiva, proporcionaram avanços na educação de pessoas com deficiência considerando o processo exclusão/inclusão.

Sob esse aspecto, convém trazer a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e assegura aos estudantes com NEE o direito de usufruírem, pela via do atendimento educacional especializado e dos meios/serviços necessários, de uma educação que proporcione sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

Tais movimentos têm acontecido, pois “a Educação Especial tem ganhado nas últimas décadas contornos de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país” (KASSAR, 2011, p.42).

Considerando que tais políticas têm por objetivo contemplar os sujeitos com deficiências em suas especificidades e necessidades, a inclusão passa a ser reconhecida como

um processo em construção; pode-se então dizer que a escolarização das pessoas com deficiência, embora ainda organizada em ambientes segregados e diferenciados do ensino regular, tem-se preocupado em oferecer, no espaço da escola comum, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que permita ao aluno estar na classe comum (MENDES, 2013, p. 34).

Nesse contexto, que não se dá sem conflitos, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem ganhado contornos políticos que apontam para a democratização do espaço escolar e buscam superar a exclusão social e escolar vivenciada por diversos sujeitos, dentre eles, os sujeitos com NEE.

Nesse rol legislativo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), considerando os marcos legais e históricos, bem como, os índices oficiais do INEP que antecederam sua constituição em forma de texto,

tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A partir desse documento, o AEE passa a ter uma organização e funcionamento específicos, os quais são regulamentados, principalmente por meio de legislação, da qual cita-se: Decreto nº 6.571/2008, Resolução nº 4/2009, Parecer nº 13/2009, Decreto nº 7.611/2011, Nota Técnica nº11/2010 e de documentos como o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010) e o Documento Orientador Programa Implantação Salas de Recursos Multifuncionais (2012).

Segundo diz Baptista (2011, p.70), “[...] as políticas brasileiras para a Educação Especial mostram que temos uma evidência: a sala de recursos tem sido destacada como o espaço prioritário para a ação do educador especializado em Educação Especial”. Tal apontamento nos alerta para pensarmos sobre os modos pelos quais nos propomos a fazer a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando que seu princípio maior é assegurar o direito de todos a uma educação que se proponha emancipadora, que proporcione aos sujeitos trilharem os caminhos com autonomia.

Ressalto que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, propõe uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, políticas públicas precisam ser promotoras de uma educação de qualidade para todos os sujeitos de direito, pois o que está em questão, de acordo com Cury (2005b, p. 84), é

a alteridade e a existência do(s) outro(s) como igual(is) em sua substância fundamental e como par(es) de uma trajetória sócio histórica, para o que se torna fundamental a existência de políticas de distribuição dos bens sociais. Mas a alteridade também se compõe de pares iguais em que cada qual é idêntico a si mesmo e diferente em relação ao outro para o que na existência de discriminação se torna imprescindível a existência de políticas de reconhecimento capazes de (re)estabelecer a dignidade da pessoa humana proclamada nos Direitos Humanos.

Cabe pontuar que as leituras realizadas, as vivências proporcionadas pelo mestrado e doutoramento, assim como os referenciais tomados para este estudo trazem diferentes possibilidades de análise do processo de inclusão. Convém, também, indicar que o presente estudo não tomará a inclusão como simples antônimo da exclusão, como estratégia de manutenção do sistema capitalista do qual somos parte, mas sim, como mecanismo que pode assegurar o direito de todos à educação, conforme inscrito nos documentos de nosso ordenamento jurídico.

Entretanto, não pretendo ser ingênua ou omissa quanto as intenções/interesses hegemônicos que guiam a implantação e implementação das políticas em geral e tenho convicção de que em alguns momentos esses interesses emergirão nas falas dos sujeitos desta pesquisa e serão analisados conforme demandados pelo contexto em que aparecerem.

É notório que nossa compreensão e os momentos históricos em que nossas vidas se inserem guiam nossas concepções e ações. Como aponta Baptista (2006, p.9)

Há um século atrás, no Brasil, defender a ampla escolarização de crianças negras ou de meninas seria visto como algo muito novo e provavelmente inapropriado à escola e à sociedade. Defender as mesmas propostas, atualmente, pode ser visto como uma ação desprovida de sentido pela sua dimensão “óbvia”.

A partir da análise do autor, enfatizo que os modos de ver o mundo e a diferença trazem implicações para as propostas de ação educacional, tanto no encontro educativo como no planejamento de políticas e práticas (BAPTISTA, 2006). Sendo assim, tenho o propósito de colocar em evidência conceitos e práticas que se articulem aos movimentos históricos de ampliação e garantia dos direitos, bem como da qualificação da educação.

Ao discutir a Educação Especial e a Educação Inclusiva, as discuto a partir da educação como direito subjetivo e, nessa perspectiva, passam a ser um mecanismo que pode assegurar o direito à educação e, assim, analisar as ações promovidas pelo Napne nesse contexto, é o procedimento utilizado para compreender o processo educacional a partir dos movimentos e contradições presentes nas relações históricas, sociais e culturais.

Tomo as ações desenvolvidas pelo Napne no Ifes, considerando que este é um dos mecanismos que na rede federal também tem a incumbência de assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos sujeitos com NEE, por meio do AEE com foco em ações/práticas que proporcionem os caminhos necessários para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça.

Isto porque, parto também dos pressupostos teóricos de Vigotski (1997, 2010) que considera que o fenômeno da deficiência é constituído não só por características biológicas, mas também sociais, históricas, culturais; que todo sujeito pode se desenvolver e aprender e que mesmo as deficiências mais severas podem ser compensadas pelo ensino apropriado, ou seja, por vezes os caminhos da aprendizagem serão diferentes, mas esta pode acontecer quando os caminhos forem proporcionados.

Partindo dos aspectos já apresentados e dos processos educacionais vividos ao longo da história é possível perceber que

[...] na sociedade humana, a educação é uma função social perfeitamente definida, sempre orientada pelos interesses da classe dominante, e a liberdade e independência do pequeno meio educativo artificial em face do grande meio social são, no fundo, liberdades convencionais e independência muito relativas dentro de espaços e limites estreitos (VIGOTSKI, 2010, p. 75),

o que implica dizer que na construção do processo inclusivo nem sempre as vozes dos sujeitos imbricados nesse processo são as que ecoam com maior força e clareza. A tessitura ideológica representada no aspecto legal, pode não ser a que é vivenciada no cotidiano escolar, assim como pode representar ideologias de um determinado grupo social.

Góes e Laplane (2007, p. 2), quanto ao processo de inclusão de alunos com necessidades específicas nas escolas regulares, apontam que

[...] por um lado, o sistema escolar alinha-se com a legislação internacional e com as posturas mais avançadas em relação aos direitos sociais, mas, por outro, sua ação é limitada no sentido de viabilizar concretamente políticas inclusivas. As dificuldades e os desafios postos pela inclusão são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação docente, às questões de infraestrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos [...].

Considerando os aspectos já apresentados, e de acordo com Frigotto (2007), pontuo que a educação como direito subjetivo, as políticas públicas como mecanismo para assegurar esse direito e a Ação TecNep, na figura do Napne, como a ferramenta dessa política na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica têm em seu caminho árduos desafios. Isso porque os processos educacionais não podem ser entendidos simplesmente como movimentos dados e acabados, eles são campos de conflito, de antagonismo de concepções, de contradições, de inclusões e exclusões.

É nesse contexto, que também a Educação Profissional e Tecnológica se constitui e se constrói, nessas relações de contradições, de concepções ideológicas e,

por trás de cada conceito de conteúdo ou de organização e financiamento da educação profissional e tecnológica, aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico (FRIGOTTO, 2007, p. 113).

É considerando que a educação profissional também se define no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas sociais e por isso é parte de uma totalidade histórica e complexa (FRIGOTTO, 2010); que possui destaque no contexto educacional brasileiro por oferecer formação geral e específica tida como de qualidade; que esta excelência se realiza quando se fala em educação profissional e tecnológica; que quando se trata do processo de inclusão, muitas ações precisam ser implantadas e implementadas para que de fato a educação como direito público subjetivo seja efetivada, é que apresento no próximo subcapítulo aspectos históricos e legais da Educação Profissional e Tecnológica, bem como da implantação da Ação TecNep e seus desdobramentos na rede.

2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A educação se constitui por movimentos societários e está atrelada às relações sociais instituídas; aos modos de produção hegemônicos que têm como padrão o homem, branco, da classe dominante; assim como, às relações entre nações e grupos econômicos do mundo globalizado. De acordo com Padilha e Oliveira (2013), tais movimentos podem ser percebidos pelo movimento histórico na legislação mundial e têm sido de grande influência na constituição de nossas políticas educacionais.

O propósito deste subcapítulo é traçar um panorama histórico da Educação Profissional e Tecnológica partindo do período colonial para que possamos compreender esta modalidade de educação e como a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é tratada nesta modalidade, considerando a materialidade histórica dialética em que se constituiu educação no movimento do capital.

O conceito de formação profissional vem sofrendo mudanças, principalmente a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI. De acordo com Silva (2011), a educação profissional já esteve limitada a uma concepção instrumental e pragmática, à transmissão ordenada e sistemática de conhecimentos tecnológicos, alicerçada na dualidade¹⁸ educacional e voltada quase que exclusivamente para os filhos das camadas populares.

Apesar de ainda percebermos nuances destas concepções, a partir do século XXI tem-se tentado dar à Educação Profissional e Tecnológica um caráter mais abrangente, conforme consta nos documentos que criam e guiam a Rede Federal de Ensino de Educação Profissional e Tecnológica.

O Ministério da Educação criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturado a partir do potencial instalado nos

¹⁸ Ao falar de dualidade nesta modalidade de educação, falo da formação para o mundo do trabalho, formação técnica ou da formação para prosseguimento de estudos, formação propedêutica.

atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico. O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador; e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2010a).

É desse processo que trato no subitem que segue, buscando demonstrar os percursos historicamente constitutivos da educação profissional e tecnológica para que possamos melhor compreender o processo de inclusão nesta modalidade.

2.3.1 Panorama histórico e aspectos legais da Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional no Brasil teve, em sua origem, uma abordagem meramente braçal, operacional e nada intelectual. Nos primeiros movimentos no período colonial, a demanda por força física e utilização das mãos para o trabalho colocou os negros e índios como os primeiros aprendizes de ofícios e deu à educação profissional um caráter dual: ofícios destinados aos “desvalidos da sorte”, aos quais cabia a atividade escrava e os destinados aos homens livres, aos quais era destinada a aprendizagem de profissões (BRASIL, 2015).

Esse estigma de ser meramente braçal, operacional, não intelectual e pejorativo, remonta à Grécia antiga, com a já experimentada dicotomia entre o manual e o intelectual, quando a Filosofia era sinônimo de atividade contemplativa, sendo própria apenas para os intelectuais. O trabalho era tido como ação e cabia aos escravos (SILVA, 2011).

No século XVIII, com o advento do ouro em Minas Gerais, surgiram as Casas de Fundação e de Moeda as quais demandavam de um ensino mais especializado, o

qual se destinava aos filhos de homens brancos, empregados da própria Casa (BRASIL, 2015).

Com a concepção que os portugueses tinham acerca do Brasil e sua forma de produção e com o impedimento da implantação de fábricas até 1875, o desenvolvimento tecnológico ficou congelado.

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (Alvará de 05.01.1785 in FONSECA, 1961).

Com o início do século XIX, a educação profissional passa por experiências diversas em função da chegada da família real portuguesa e com a adoção de modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava aos menos privilegiados da sociedade brasileira, com o intuito de ampará-los e tirá-los das possibilidades do crime. Nesse período, também, o Alvará de 05.01.1785 é revogado e as novas fábricas são abertas, inaugurando uma nova era para a educação profissional (BRASIL, 2015).

Com a mão de obra escassa em algumas ocupações, origina-se a formação profissional compulsória de ofícios, destinada às crianças e jovens excluídos socialmente. Nesse período, conforme relata Rosa (2011), foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil e operários especializados de Portugal eram trazidos para o Brasil e recrutavam pessoas nas ruas à noite ou buscavam junto aos chefes de polícia, presos em condições de produzir.

Com o passar do tempo, o ensino e a aprendizagem de ofícios e o trabalho passam a acontecer no interior das fábricas, nas escolas chamadas Escolas de Fábricas ou Colégio de Fábricas, as quais foram tomadas como modelo para as unidades de

educação profissional que mais tarde se instalaram no Brasil.

Em 1906, o então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, instaura por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro, o ensino técnico no Brasil, criando 04 escolas profissionais nesta unidade federativa. Em 1909, com a morte de Afonso Pena, Peçanha assume a Presidência do Brasil e, em 23 de setembro, assina o Decreto nº 7.566, através do qual cria 19 Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 2015).

Esse fato é um marco para a educação profissional até então ofertada por instituições eminentemente privadas que tinham como proposta uma educação assistencialista, voltada para atender crianças órfãs e pobres. Embora, segundo Kuenzer (2007, p. 27), as Escolas de Aprendizes Artífices tinham “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, os pobres e os desvalidos da sorte, retirando-os da rua”, é a partir daí que o Estado brasileiro assume a educação profissional, mesmo que pela via do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

A partir desse marco na educação profissional, diversos outros movimentos foram surgindo. Em 1927, o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidélis Reis que tratava da oferta obrigatória do ensino profissionalizante; em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e com ele a Inspeção do Ensino Profissional Técnico que passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 2015).

Outro marco para a educação profissional foi a Constituição de 1937, a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial e estabeleceu que:

Art. 129 - O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua

especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Esse apanhado histórico, nos permite constatar que até o século XIX não existiam propostas sistemáticas para a educação profissional no Brasil, que prevalecia a educação propedêutica voltada para as elites e que, segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2004, p 03),

desde o início fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Uma educação em doses homeopáticas, para Adam Smith, ou que prepare para "o que serve" numa função adequada ao sistema produtivo já que o que for a mais, como ensina Stuart Mill, é supérfluo e oneroso.

Essa demarcação no sistema produtivo também se fez presente na trajetória educacional e assim surgem duas escolas: uma que possibilitava a formação intelectual para os dirigentes e outra que prepararia a mão de obra. Isso porque

a herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de "mão de obra". Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional (BRASIL, 1999).

Conforme nos aponta Kuenzer (2007), com a Reforma de Capanema, a educação passa a ter uma importância não vista antes e a educação profissional, em especial, pois foi definida legislação específica para essa modalidade de educação. Nesse novo contexto, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico que preparavam os estudantes para ingresso em curso superior. A educação profissional ganha o mesmo nível e duração do científico e clássico, entretanto preparava para profissões e para participar de exames para ingresso nos cursos superiores, os estudantes passavam por exames de adaptação.

Cabe destacar, também, que é na década de 1940 que surgem o Senai (1942) e o Senac (1946), sistemas privados que junto às iniciativas públicas ofertavam educação profissional para atender as demandas que advinham do sistema de trabalho embasado no paradigma taylorista-fordista.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei nº 4.024/61), a educação profissional teve mudanças significativas, mesmo mantendo-se a dualidade nas modalidades de ensino. Kuenzer (2007, p. 29), aponta que neste período,

a diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos ramos secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo. Pela primeira vez a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos.

Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, a educação profissional passa a ser compulsória com a finalidade de atender as demandas da nova fase de desenvolvimento do país, centrada na industrialização subalterna que demandava de mão de obra qualificada. Os cursos profissionalizantes passam então a ter expressividade já que garantem a inserção no mercado de trabalho.

Segundo Frigotto (2007), o contexto histórico da educação profissional demonstra que essa modalidade nunca foi tomada como uma necessidade do humano, como um mecanismo de formação para o trabalho complexo que agrega valor e efetiva a competição intercapitalista, mas sim efetivou-se dentro da lógica de adestrar para o mercado trabalho.

Com a década de 1980, chega o processo de redemocratização e os debates sobre os novos rumos da educação se expandem, entretanto, para Frigotto (2007, p. 1137), “a travessia efetivou-se, perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e com um aprofundamento da mercantilização da educação no seu

plano institucional e no seu plano pedagógico”.

Na década de 1990, a educação profissional carrega consigo uma política de formação profissional estreita e desvinculada de uma concepção de educação omnilateral do ser humano. É nessa década que o Decreto nº 2.208/97 é promulgado e com ele a educação profissional passa a integrar as diferentes formas de educação e trabalho à ciência e à tecnologia, tendo por finalidade atender em diferentes níveis de formação – básico, técnico e tecnológico.

Mais uma vez, a dualidade entre ensino médio e educação profissional ganha ênfase e o resultado dessa configuração foi um sistema paralelo e segmentado, que permitia apenas a articulação entre as duas modalidades.

Segundo Frigotto (2005), a orientação que guiou o Decreto nº 2.208/97 que alterava os artigos 36 e 39 a 42 da LBDEN nº 9.394/96 e regulamentava o funcionamento da EPT nas diferentes redes de ensino, buscou uma mediação da educação profissional conformada às formas do capital globalizado e de produção flexível, com o intuito de formar um trabalhador “cidadão produtivo, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob a ótica polivalente”.

Essa lógica prevalece até o início do século XXI, quando há a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o qual regula a educação profissional de nível médio até os dias atuais. De acordo com Frigotto (2007, p. 114),

na sua gênese, dentro das contradições de travessia, tratava-se de resgatar a perspectiva do ensino médio na perspectiva da educação politécnica ou tecnológica. [...] contrariamente à perspectiva de aligeiramento e profissionalização compulsória da Lei nº 5692/71 e do dualismo imposto pelo Decreto nº 2.208/97.

Os princípios e diretrizes do decreto prezam pelo ensino médio integrado à educação profissional, com o intuito de vencer a clássica dicotomia entre os conhecimentos específicos e gerais, entre educação profissional e ensino médio em busca de um currículo que integre a educação básica e profissional.

Superar a dualidade estrutural, historicamente arraigada entre o ensino médio e a educação profissional passa por pesados desafios para transformar essa realidade, caracterizado como problema político e não pedagógico, pois segundo Kuenzer (2007, p. 34) “a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má fé”.

Convém ressaltar que a rede federal de educação profissional teve um período de “congelamento” entre 1994 e 2005. Segundo Tavares (2012), a Lei nº 8.948/94 constituía, paralelo ao sistema regular de ensino, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformava as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação, ao mesmo tempo que dava um tratamento diferenciado às Escolas Agrotécnicas, que mesmo sendo do mesmo sistema, sua transformação em Centros de Educação dependia de avaliação de desempenho sob a coordenação do MEC.

A referida Lei previa em seu artigo 3º, parágrafo 5º, que a expansão de novas unidades de ensino profissional estava condicionada à parceria com Estados, Municípios, setores privados, dentre outros. Isso só mudou em 2005, quando através da Lei nº 11.195/05, o governo vinculou a expansão **preferencialmente** em parceria, mas não colocava a parceria como condicionante da expansão.

De acordo com Tavares (2012), é na primeira década do século XXI que a rede federal de educação profissional passa por uma grande reformulação. Com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que passou a oferecer o ensino profissional integrado ao ensino médio e, com a Lei nº 11.892/08 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e impulsiona a implantação de novas unidades de ensino.

É a partir dessa década que o governo da época lança o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, dividido em duas fases. Podemos dizer que é um plano bastante ambicioso, pois se tomarmos os dados da

Rede no MEC estes apontam que em quase um século (1909 a 2002) foram construídas 140 instituições de EPT no país. Na Fase I (2005-2007) e Fase II (2007-2010) o MEC se propôs a construir 214 novas unidades federais (BRASIL/MEC, 2007).

O Plano de Expansão da Rede em sua fase I, lançada em 2005, teve por meta a construção de 64 novas unidades e por objetivo,

Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho. (MEC/SETEC, 2011b)

Já a Fase II (2007-2010), cujo slogan foi “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, previa a implantação de 150 novas unidades e teve por objetivo a

distribuição territorial equilibrada das novas unidades; cobertura do maior número possível de mesorregiões; sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; aproveitamento de infra-estruturas físicas existentes; identificação de potenciais parcerias (MEC/SETEC, 2011a).

Nesse contexto, a educação profissional passa a ter a função de

promover o desenvolvimento do país por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais. Formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados enfrentada pela educação básica, sobretudo na área de Ciências. Formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional (TAVARES, 2012, p. 10).

Em agosto de 2011, a então presidenta Dilma Rousseff anuncia a Fase III que previa a implantação de 86 novos campi, ampliando para 1 milhão e 200 mil alunos matriculados na rede e institutos federais presentes em 1 de cada cinco municípios brasileiros (BRASIL/MEC, 2011c).

Os aspectos apresentados demonstram o contraste entre as políticas assumidamente neoliberais, da última década do século XX e as políticas de cunho democrático popular da primeira década do século XXI. De acordo com Tavares (2012, p.17),

O Estado Mínimo da década de 1990 teve contribuição importante no sentido de reforçar a separação entre Educação Profissional e ensino propedêutico. Na sequência, a retomada da expansão da Rede Federal é marcada pela ampliação do número de escolas e universidades federais. É num contexto histórico caracterizado pelas idas e vindas da Educação Profissional, sob a perspectiva da dualidade estrutural, que se insere o Plano de Expansão da Rede Federal.

Entender os aspectos históricos da constituição da rede federal de educação profissional e tecnológica, nos permite estabelecer uma visão das diversas concepções que permearam/permeiam a oferta da educação profissional e das políticas públicas voltadas para a rede, enfatizando que junto a essas políticas sempre estiveram/estão valores e interesses que se fazem presentes na sociedade e, que, por vezes, as diferentes concepções andam lado a lado em um mesmo espaço-tempo.

2.3.2 O Processo de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Após esse panorama da constituição da rede EPT, apresento um apanhado dos movimentos que se constituíram no processo de inclusão na rede federal de ensino profissional e tecnológico. Para tanto, inicio pontuando que para atender as demandas de uma sociedade que ansiava por mão de obra de baixo custo buscou-se os “desvalidos da sorte” - aqueles que por algum motivo desviavam dos padrões dados como ideias para a sociedade – com o intuito de manter a hegemonia presente na sociedade.

Nesse percurso, não há registros de uma educação profissional que atendesse as necessidades dos sujeitos, mas sim aos modos de produção na manutenção da hegemonia da sociedade capitalista que aqui se constituía. Se pensarmos nos sujeitos com NEE, esses nem a essa formação tiveram acesso.

Ao contrário, esses sujeitos começam a chegar a essa modalidade a partir de 1991, com a instituição de programas específicos de emprego através da Lei nº 8.213/91 regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99, que estabelece cotas para a contratação

de pessoas com deficiência. Ressalto que esses dados são referentes ao o acesso à rede de educação profissional e tecnológica, tendo em vista que Mazzotta (1996) trata dos ofícios ensinados aos sujeitos com deficiência no Imperial Instituto dos Meninos Cegos e no Imperial Instituto dos Surdos, entretanto não era modalidade de ensino nos termos que abordo neste estudo.

Com a instituição dessas cotas, surge outra barreira que é a formação dos sujeitos com deficiência. Como esses sujeitos estiveram à margem dos processos de escolarização e formação, há predominância de baixa escolaridade e, assim, as empresas protelam a contratação por que tais sujeitos não preenchem os requisitos necessários para o desempenho da função.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2006), as medidas de apoio e incentivo ao trabalho não foram suficientes para garantir a empregabilidade destes sujeitos e, portanto, faz-se necessária a intervenção também nas políticas públicas educacionais para que possam ter a qualificação profissional e, assim, tornarem-se “cidadãos produtivos”. Deste modo, aos que por muito tempo foi relegado o direito à educação ou esta educação foi concedida de forma segregada, é agora assegurada a possibilidade de formação profissional para que se tornem sujeitos “empregáveis”.

Os aspectos históricos e legais da constituição da educação especial e da educação inclusiva no ordenamento jurídico apresentados até então têm por finalidade conduzir a reflexão sobre os modos e as concepções que têm constituído nossas políticas públicas, as quais devem garantir direitos aos cidadãos, mas que, por vezes, podem atuar também na manutenção do empoderamento hegemônico.

Pensando nesse contexto, descrevo um pouco do movimento Ação TecNep¹⁹ para que possamos conduzir o estudo e a análise dos dados produzidos durante a pesquisa. Com o intuito de atender aos preceitos legais quanto à inclusão de

¹⁹Cabe informar que a referida ação foi extinta em 2011 devido ao fechamento da Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva no MEC. Entretanto, os Napnes, principal ferramenta da Ação, continuam em vigor nos Institutos Federais de todo o Brasil planejando e atuando para a garantia da inclusão na rede federal de educação profissional e tecnológica

peças com necessidades educacionais específicas; garantir o exercício do direito à educação previsto na Constituição Federal; bem como proporcionar a profissionalização de tais sujeitos, no ano de 2000, a Secretaria de Educação Profissional – SETEC – e a então Secretaria de Educação Especial – SEESP, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, apresentaram uma proposta de ação integrada entre essas duas secretarias fim do Ministério de Educação (BRASIL, 2010).

Como apontado nos aspectos históricos da educação profissional e tecnológica, a exclusão educacional gerada pela desigualdade social impedia as pessoas com NEE de acessarem essa modalidade de educação.

Desde o processo seletivo até a infraestrutura instalada, tudo favorecia a reprodução da exclusão e da injustiça social. A institucionalização, em 2000, de uma Política de Inclusão a partir da Ação TecNep (então “Programa TecNep”) possibilitou a quebra desse paradigma e, com a desmistificação do atendimento a esse público-alvo, nossas instituições se tornaram mais humanizadas (NASCIMENTO, et al, 2013, p.14).

A Ação TecNep foi concebida considerando-se três concepções gerais (GARCIA, 2001, p. 7; BRASIL, 2000):

1. A educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país – compreendendo a educação profissional como preparação para o trabalho e inserção produtiva no meio social;
2. A promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania – defendendo a inclusão no sentido de se promover transformação dos processos educativos e inserção produtiva numa perspectiva de redimensionamento do contexto social;
3. A educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos – baseando numa compilação de documentos e legislações que davam respaldo a ideia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nesse rol, a Ação TecNep, enquanto política educacional, visa incluir pessoas com necessidades educacionais específicas em cursos de Educação Profissional nas modalidades de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino e assim garantir o acesso à educação e ao mundo do trabalho dentro da perspectiva da efetivação dos direitos humanos (BRASIL, 2000).

De acordo com o Documento Básico da Ação TecNep (BRASIL, 2010b), a finalidade dessa ação é constituir centros de referência para a implantação e expansão da oferta de educação profissional, acesso e permanência no trabalho das pessoas com necessidades educacionais específicas e a razão dessa ação é efetivar movimentos/práticas que conduzam ao respeito e valorização das diferenças no processo de escolarização e no acesso ao trabalho.

De acordo com Nascimento (2013), a referida Ação teve sua gênese a partir do momento em que a educação profissional e tecnológica passou a integrar ensino, pesquisa e extensão e, assim, a rede passa a se preocupar em atender as demandas das comunidades locais que buscavam a inclusão social de seus membros.

Iniciaram-se, então, as buscas por instituições que já desenvolviam, de algum modo, educação para pessoas com necessidades específicas. Após as reuniões de trabalho envolvendo instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação, entidades representativas e também aquelas que já atuavam nesse atendimento a mais tempo surgiu a parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e com o Instituto Benjamin Constant (IBC), dentre outros (BRASIL, 2010b).

Após esse movimento, foram organizados alguns momentos que buscaram implementar ações para que a Ação TecNep fosse visibilizada e implantada. O primeiro momento – 2000 a 2003 – objetivou apresentar a Ação TecNep para os representantes das instituições federais de ensino e foi realizada em Brasília nos 05 e 06 de junho de 2000. Nesse encontro foi promovida a oficina “PNE - Uma questão de Inclusão” com o intuito de mobilizar e sensibilizar essas instituições para tornarem-se acessíveis e inclusivas (NASCIMENTO, 2013).

Ainda de acordo com Nascimento (2013), o segundo momento (2003-2006) foi destinado à consolidação dos grupos de gestores regionais, dos Napnes e a

apresentação da estratégia de implantação da Ação TecNep. Esse momento objetivou a descentralização da gestão e do processo de expansão da Ação.

O terceiro e último momento (2007-2009) se deu em função da formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva. Segundo Nascimento (2013, p. 21),

Após a consolidação da Ação TecNep em toda Rede Federal de EPCT, houve a necessidade de formar recursos humanos para o atendimento adequado aos estudantes com necessidades específicas que buscassem essas instituições federais. A experiência maior foi desenvolvida do Curso de Especialização “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, uma parceria entre a SETEC, o então CEFET Mato Grosso, o INES e o IBC. As dificuldades encontradas estiveram relacionadas a fatores das mais diversas ordens. Desde a formação dos recursos humanos que ministrariam as disciplinas até a composição do material didático-pedagógico, foi tudo construído na “formação em serviço”, pois, além de tudo, não havia referencial teórico para o curso. Foi um desafio complicado de vencer mas, com a colaboração de todos, obtivemos êxito.

Como apresentado, a referida ação previu, dentre outros movimentos, a implantação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), os quais são responsáveis por articular pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação da Ação Tec Nep no âmbito interno das instituições federais de educação profissional e tecnológica, no intuito de prepará-las para acolher estes alunos, possibilitando uma educação que reconheça, respeite e valorize as diferenças/heterogeneidades/singularidades que se fazem presentes no contexto escolar e, principalmente, a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais para a garantia do direito à educação a todos e a cada um (BRASIL, 2010b).

Entretanto, segundo Nascimento (2013), não houve tempo para a realização do quarto momento, que objetivava a instrumentalização dos Napnes com recursos multifuncionais e formação de recursos humanos, para um atendimento adequado do público-alvo da Ação. Isso porque a Setec extinguiu a Coordenação de Ações Inclusivas em junho de 2011.

No Ifes, a implantação dos Napnes ocorre por meio de portaria da Direção Geral de

cada campus, para a qual os membros são voluntários que se propõem a ser parte desse núcleo. Isso significa que o Napne não é um setor específico, com infraestrutura física, profissionais alocados. Somente em 05 de junho de 2014 obteve-se a aprovação do Regulamento²⁰ do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Ifes, através da Portaria nº 1.063 do Gabinete do Reitor (IFES, 2014).

Tal fato se deve ao período de expansão da rede, a constituição das equipes que atuavam na hierarquia com vistas a atender os movimentos da inclusão na instituição, ao tardio acesso das pessoas com NEE à educação profissional, aos movimentos internos que foram se constituindo, com destaque para o fato de que os Napnes foram sendo criados a partir do surgimento de demandas nos campi e pela necessidade de se entender esse processo tão novo para a rede federal de educação.

Enfim, convém destacar também que a implantação dos Napnes representa uma evidente mudança na estrutura da educação inclusiva na rede federal de educação, pois como mecanismo de Atendimento Educacional Especializado, adota uma postura pedagógica que tenta contestar a segregação da educação especial e busca ampliar as possibilidades de escolarização destes sujeitos e de muitos outros.

Considerando todos os aspectos que gerenciam a criação e implantação da Ação TecNep, não se pode negar que esta ação pioneira na esfera federal de educação profissional e tecnológica, defende a implantação da educação inclusiva como possibilidade para a qualificação profissional de todos e como mecanismo de garantia da educação como direito público subjetivo.

Com o intuito de adensar os aspectos apresentados neste estudo, apresento produções acadêmicas que apontam as perspectivas e rumos que a Ação TecNep tomou e, como tem se concretizado na rede federal de ensino.

²⁰ Cada Instituto cria e aprova o documento que regulamenta o Napne, a partir das diretrizes da Ação Tec Nep.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO: O QUE APONTAM OS ESTUDOS

A educação inclusiva tem aflorado discussões em nossa sociedade na perspectiva de uma educação capaz de acolher a todos, reconhecer as diferenças e transformar-se para que todos possam ter a possibilidade de aprender e se desenvolver (PERINNI, 2013).

Sob tal perspectiva, este estudo se propõe a pesquisar um dos movimentos desse processo a partir do objetivo geral que é **investigar se as ações desenvolvidas pelo Napne dos campi Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo asseguram as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio.**

A fim de conhecer o que se tem produzido academicamente e quais contornos têm sido dado às pesquisas, desenvolvi, neste capítulo, um balanço de produções que abordassem a temática ou dela se aproximassem com o intuito de perceber a relevância deste estudo para o contexto atual. Embora a investigação seja referente ao estado do Espírito Santo, considereirei que alguns trabalhos de âmbito nacional e/ou mais abrangentes poderiam contribuir para a realização da mesma.

Para realizar a busca, utilizei os seguintes descritores: “educação profissional e inclusão”, o que possibilitou localizar uma considerável gama de trabalhos; “ação Tec Nep” que permitiu localizar dez trabalhos; e “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas ou Napne” que apresentou três trabalhos. Entretanto, trago para a presente revisão aqueles que dialogam mais diretamente com a temática.

Vale ressaltar que a pesquisa com descritores foi realizada nos bancos de dados da CAPES e SciELO e no sítio da Anped, a pesquisa foi feita por título dos trabalhos,

dentro de áreas temáticas e de Grupos de Trabalho específicos e relacionados ao tema proposto²¹.

Convém destacar que a busca se deu no período de julho de 2014 a fevereiro de 2015 e que, conforme será apresentado, as pesquisas, em sua maioria, trazem estudos com foco no campo geográfico micro, abordando a perspectiva da inclusão no âmbito das políticas públicas nacionais e como tais políticas têm se consubstanciado no “chão” das instituições federais de educação, ciência e tecnologia.

Dos trabalhos que foi possível identificar, saliento que a data de realização dos estudos nos permite apontar que a discussão sobre a temática é algo muito recente, pois mesmo elegendo o período de pesquisa de 2000 a 2015, os primeiros estudos encontrados na busca datam de 2006, o que indica que a temática necessita de aprofundamentos e ampla divulgação.

O quadro 4 traz uma síntese dos estudos elencados para esta revisão com o intuito apresentar aspectos gerais dos trabalhos, bem como, perceber as áreas e locais de concentração de tais estudos.

²¹ Gts pesquisados na ANPEd: GT 5: Estado e Política Educacional; GT 9: Trabalho e Educação e GT15: Educação Especial.

Quadro 4: Síntese dos estudos analisados

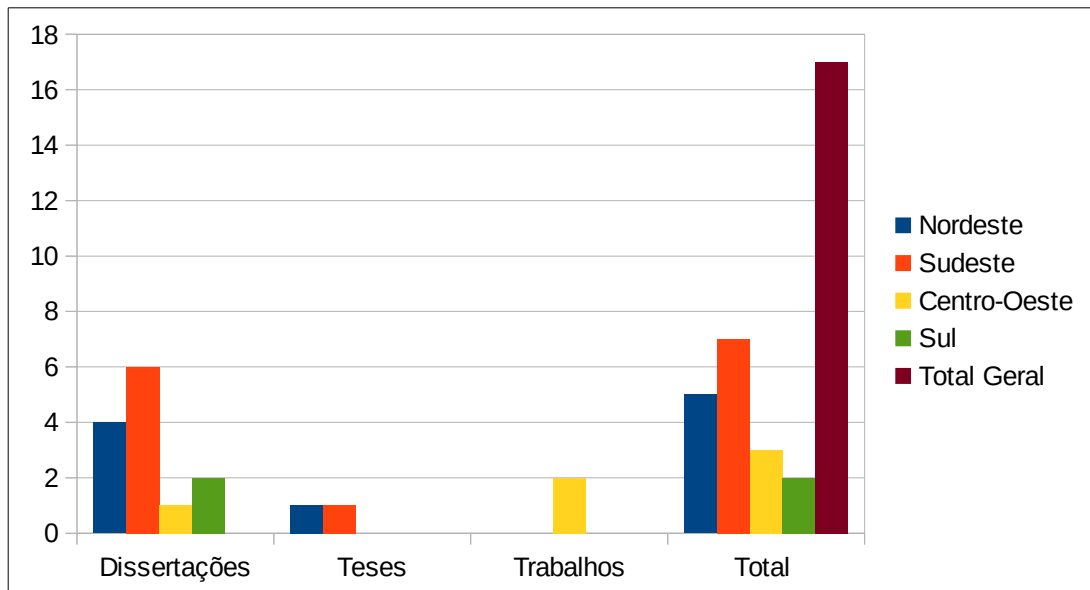
Autor	Ano	Natureza	Universidade	Programa/ Evento	Título
Anjos	2006	Dissertação	UFSCAR	Educação Especial	Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva
Azevedo	2007	Dissertação	UF Pernambuco	Administração	O Programa TEC NEP no CEFET-PE: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais.
Mota	2008	Dissertação	UFRRJ	Educação Agrícola	A educação especial no ensino profissionalizante nas escolas agrotécnicas federais: possibilidades de inclusão
Costa	2011	Dissertação	UF de Alagoas	Educação Brasileira	Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco
Silva	2011	Dissertação	UFRRJ	Educação Agrícola	A política de educação inclusiva no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do If de Pernambuco – Campus Vitória de Santo Antão
Santos	2011	Dissertação	UF Ceará	Educação Brasileira	Políticas públicas da educação para a pessoa com deficiência: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais
Rosa	2011	Tese	USP Marília	Educação	Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica
Bortolini	2012	Dissertação	UFRRJ	Educação Agrícola	Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva.
Rech	2012	Dissertação	UFSC	Educação	O caráter humanitário da formação dos sujeitos da

					educação especial no IF-SC
Waldemar	2012	Dissertação	UNA-MG	Gestão Social	Inclusão educacional de pessoas com deficiências no If de Minas Gerais
Zamprogno	2013	Dissertação	UFES	Educação	As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do IF do Espírito Santo
Bettin	2013	Dissertação	UC de Pelotas	Política Social	Política institucional de educação inclusiva dos alunos com deficiência no IFSul-rio-grandense
Moura	2013	Dissertação	UF Paraíba	Educação	A política de inclusão na educação profissional: o caso do IF de Pernambuco
Marques	2014	Dissertação	UNB	Educação	Educação profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no IF Brasília
Cunha e Silva	2014	Comunicação	IFB	Fórum EPTI	Prolegômenos ²² de formação humana integral na Ação Tec Nep.
Neto	2014	Tese	UF Paraíba/ IF Paraíba	Psicologia Social	Preconceito e contato intergrupar: um estudo dos núcleos de atendimento às pessoas com NEE
Rocha	2014	Comunicação	IFB	Fórum EPTI	Apropriação da política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos regulamentos dos Napnes

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora

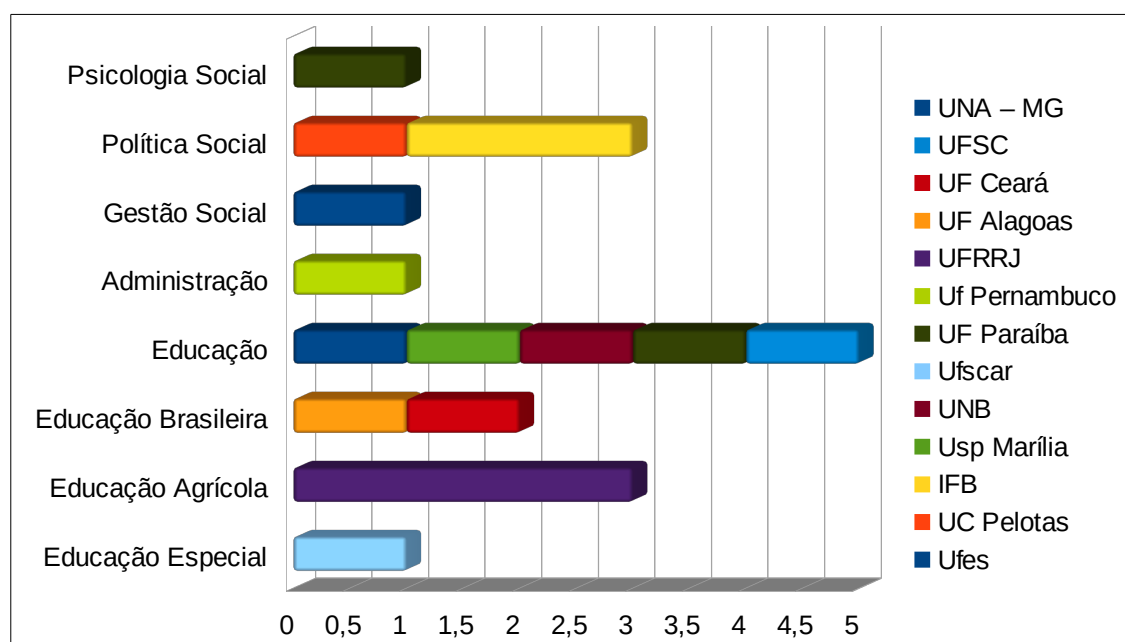
Dos estudos selecionados, temos um número significativo de dissertações (13), algumas teses (2) e alguns trabalhos (2). Analisando por regiões, temos um quantitativo de 05 trabalhos feitos na região nordeste; 07 na região sudeste; 03 na região centro-oeste e 02 na região sul, conforme apresentado no gráfico 01.

²² noções ou princípios básicos para o estudo de um assunto qualquer; princípios, elementos.

Gráfico 1: Estudos levantados por Região e tipo

Fonte: Organização da pesquisadora com dados obtidos nas bases da Capes, Scielo e Anped.

Esse dado nos mostra que há regiões carentes de estudos que discutam a inclusão na educação profissional para que possamos ter um panorama nacional dessa perspectiva. Outro dado interessante é a área de concentração dos estudos: a maioria dos estudos estão ligados aos programas de educação (12), alguns na área de gestão, política e administração (3) e apenas um na área da Psicologia. Esse fato demonstra que os questionamentos têm se voltado também para o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Gráfico 2: Estudos por Universidade e área

Fonte: Organização da pesquisadora com dados obtidos nas bases da Capes, Scielo e Anped.

Dentro desse contexto, apresento os estudos encontrados para adensar a necessidade de se realizar pesquisas que nos apresentem como tem se dado o processo de inclusão na rede federal de educação profissional de nível médio, considerando as especificidades desse nível de ensino: concomitante, subsequente e integrado²³, podendo ainda ocorrer em período integral e com regime de internato, em alguns casos.

²³ De acordo com o artigo 4º, §1º do Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, “A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Neste sentido, informo que a apresentação da revisão de literatura está disposta em ordem cronológica crescente articulada em dois grupos: o que trata das políticas na perspectiva da inclusão para a rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica; e o outro focando na implantação, implementação e atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne).

Início por Anjos (2006) que é um dos estudos pioneiros na área, porém seis anos após os primeiros movimentos da implantação da Ação TecNep. Segundo a autora, a educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) tem como finalidade promover o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos, objetivando favorecer o exercício pleno da cidadania, proporcionando a implantação de medidas concretas que minimizem a exclusão social e facilitem o acesso de pessoas com NEE ao mundo do trabalho.

O estudo teve por objetivo avaliar como as diretrizes propostas na Ação Tec Nep estavam sendo implementadas nas escolas da rede federal, por meio da percepção dos coordenadores de núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas – Napne.

Para tanto, teve como sujeitos de pesquisa 29 coordenadores de núcleos. Os dados foram obtidos por meio de questionários enviados via e-mail para as 32 escolas que possuíam até 2005 Napne formalmente instituído. Preencheram e devolveram o questionário 29 coordenadores de núcleos, tendo sido os dados analisados de forma quanti-qualitativa.

Segundo a autora, os resultados obtidos após seis anos de implantação do programa indicavam que sua abrangência ainda era restrita, considerando-se que em 20 das 29 escolas, os núcleos foram implantados apenas nos dois últimos anos antes da realização da pesquisa (2004, 2005) e que apenas cerca de um quinto das escolas (32 de um universo de 144) tinham núcleos institucionalizados do referido programa (ANJOS, 2006).

Anjos (2006) destaca que em 19 escolas, os coordenadores de núcleos informaram que suas instituições já tinham histórico de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais antes da implantação dos núcleos e que foram encontradas um total de 379 matrículas desses alunos nas 29 escolas investigadas.

Entretanto, cabe ressaltar que a autora aponta que 244 alunos com deficiências (65%) estavam em cursos de formação inicial e continuada que não requeriam nível de escolaridade. Além disso, o estudo traz que apenas 4 das 29 escolas concentraram cerca de 71% do total das 379 matrículas de alunos com deficiências, indicando a pequena abrangência do programa.

Anjos (2006) destacou que o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede federal ainda era (e talvez ainda seja) pouco expressivo, fato que pode estar relacionado às dificuldades nas condições de acesso e permanência desta população nessas instituições, visto que só podem ingressar por exame seletivo.

As considerações dos coordenadores indicaram, de acordo com Anjos (2006), a necessidade de medidas para modificar as estruturas das escolas, implantar serviços de apoio, rever questões curriculares, redefinir o processo de avaliação, proporcionar formação docente, sendo que para isso, seria necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar no projeto pedagógico da escola.

A autora conclui que a adoção de medidas isoladas para criação de oportunidades de acesso nas instituições federais, não terá sentido, se não for acompanhada pela provisão de providências na área de Reabilitação, da Educação, da Saúde e do Transporte, de modo a permitir o acesso e a permanência dessas pessoas nessas instituições. Assim, parece necessário um maior planejamento, acompanhamento e avaliação da implementação das ações propostas pelo Programa a serem realizados pelos órgãos responsáveis.

Azevedo (2007), por sua vez, traz para a discussão o Programa Tec Nep enquanto uma ação governamental que propõe atender a demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede de ensino federal, delimitando essa análise no âmbito da unidade Recife do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE)²⁴, que implantou no ano de 2005 esse programa e suas respectivas ações.

Inicialmente, o autor faz uma revisão dos pressupostos epistemológicos do programa e identifica sua organização e suas ações. Em seguida, contextualiza o programa por meio de observações *in loco* com entrevistas dos *stakeholders*²⁵ internos e externos, aplicando a estes um questionário subdividido em cinco grupos de questões. Os grupos pesquisados são alunos com e sem deficiência, docentes e gestores do CEFET-PE, bem como pessoas que atuam como parceiras no programa.

Ao final da dissertação o autor aponta que o Programa Tec Nep enquanto política pública de educação inclusiva demonstra não ser mais uma ação assistencialista, filantrópica, ou piedosa para com as pessoas então chamadas de deficientes. De acordo com Azevedo (2007), trata-se de oportunizar o acesso e a permanência na trajetória do ensino regular profissional para todos, com ou sem necessidades especiais. É uma política pública democrática e isso significa respeitar as mais diversas possibilidades da individualidade humana, e, mais ainda na condição de aluno, sem estratificar as pessoas em normais e não normais.

Silva (2011) traz para seu estudo o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa realizada no *Campus Vitória* de Santo Antônio do Instituto Federal de

²⁴Convém destacar que a lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia data de dezembro de 2008, por isso os estudos que antecedem a esta data trazem a nomenclatura de CEFET ou Agrotécnicas, para referirem-se às escolas de educação profissional de nível médio.

²⁵O *stakeholder* é uma pessoa ou um grupo, que legitima as ações de uma organização e que tem um papel direto ou indireto na gestão e resultados dessa mesma organização. É uma palavra em inglês muito utilizada nas áreas de comunicação, administração e tecnologia da informação cujo objetivo é designar as pessoas e grupos mais importantes para um planejamento estratégico ou plano de negócios. (fonte: <http://www.significados.com.br/stakeholder/> Acesso em: 08 mai. 2015)

Pernambuco sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos técnicos profissionalizantes da referida instituição federal. Para isso, trouxe à discussão os referenciais teóricos das políticas nacionais e internacionais sobre educação inclusiva e as políticas presentes nas diretrizes oficiais.

Em sua análise, a autora aponta que há falta de condições de acessibilidade, pois as situações de adaptação estão limitadas a uma mobilidade relativa, com a construção de algumas rampas e banheiros adaptados, mas a autonomia se manteve comprometida. Os resultados evidenciaram que o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais segue muito mais os pressupostos da integração do que da inclusão escolar.

Os dados produzidos na investigação, de acordo com Silva (2011), mostraram desigualdades escolares, tais como insignificante número de matrícula de alunos com deficiência na educação técnica profissional; redução da oferta pelos sistemas de ensino aos programas de formação inicial articulados ao ensino fundamental destinados exclusivamente a esse segmento social, em sua maior parte, desenvolvidos em instituições especializadas de caráter privado filantrópico; a pouca efetividade dos programas de inclusão na rede de educação profissional regular como um todo, mesmo considerando aspectos elementares, tais como adequação do espaço físico e disponibilização de salas de recursos multifuncionais.

Também Santos (2011) em seu estudo visa a análise da Educação Profissional desenvolvida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em atenção às políticas públicas de educação, voltadas para a pessoa com deficiência, bem como a relação entre educação e trabalho. A ação Tec Nep também é apresentada pela autora, apesar de não ser o foco de seu estudo, mas como política pública nacional para promover a inclusão.

Santos (2011) aponta que

[...] diante da realidade contraditória em que as Instituições Federais estão inseridas, refletida no seu processo formador, estabelecer uma política não se resume na escritura de metas e ações, pois essas tendem a reproduzir

as necessidades da ideologia dominante. Para que essas se efetivem numa perspectiva emancipadora, é necessário que as instituições formadoras, junto às associações e movimentos voltados para os direitos humanos, atuem visando à implosão da hegemonia, contribuindo para que a igualdade da pessoa com deficiência, na sociedade, seja ampliada para além da acessibilidade física, com profissionais qualificados e capacitados para atuarem na formação profissional de forma a suscitar a formação para a vida, na qual se inclui o trabalho (p. 8).

Outro estudo que aponto nessa revisão é o de Rosa (2011) que analisou as políticas públicas educacionais, os direitos sociais e a democratização do acesso à escola, a partir da implantação da Ação TecNep na Rede Federal de Educação Tecnológica, verificando como se dá a participação das pessoas com deficiência neste processo e se há condições ofertadas pelo próprio Estado para o sucesso das ações.

O autor destaca que, com origem em 1909, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi concebida como política pública voltada para as denominadas classes desprovidas, e destacou que se configura hoje como peça importante na estrutura do ensino profissional brasileiro.

Rosa (2011) discute a Ação TecNep, enquanto parte da construção de uma política pública inclusiva no âmbito da educação e que propõe-se a contribuir com a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, num contexto capitalista e de precarização do trabalho.

De acordo com Rosa (2011), a partir dos dados produzidos foi possível verificar que, mesmo com a existência de políticas públicas para a inclusão, especificamente no contexto de atuação do TecNep, existe uma precariedade de condições ofertadas pelo Estado e pelas instituições componentes da Rede, o que acaba por prejudicar ou mesmo inviabilizar o trabalho da Ação TecNep.

Dentre as condições apontadas no estudo de Rosa (2011), saliento que: quanto a questão do acesso à educação profissional, as formas de seleção implementadas na Rede para ingresso nos cursos regulares acabam se tornando barreiras naturais de ingresso ao ensino público, não só para as pessoas com deficiência, mas também

para as camadas mais populares da sociedade; quanto aos alunos com deficiência que obtêm acesso, nem sempre existe a viabilização da permanência e muito menos de oportunidades de participação nas decisões e nos planejamentos das ações que lhes são devidas. O simples acesso aos cursos ofertados na Rede não garante o sucesso profissional e acadêmico.

As questões levantadas pelo autor demonstram o quão necessário se faz tornar visíveis e conhecidas as ações desenvolvidas pelos Núcleos, mesmo sabendo de todas as dificuldades de estrutura física e pessoal encontradas. Torna-se relevante destacar que, como o próprio autor traz, “um mero programa isolado de governo não acabará com diferenças historicamente construídas, e é patente também que a questão da inclusão da Rede não é, e nem será resolvida de forma legal apenas” (ROSA, 2011, p. 118), mas que muitos avanços foram possíveis após a Ação TecNep.

É mister, portanto, também resgatar e destacar que há pontos e resultados positivos da Ação TecNep na Rede, tais como a quebra de barreiras arquitetônicas e de preconceitos, a conscientização e a mudança da cultura interna, a pesquisa e a produção de tecnologia assistiva, a aproximação com a comunidade, a concretização de parcerias importantes firmadas, as trocas de experiências e o fascínio com o trabalho inclusivo de alguns profissionais, muitas vezes com um otimismo aparentemente ingênuo, ou não. Em suma, a Ação Tec Nep não se constitui de insucessos somente, tem seus resultados, tem sua história, tem sua importância (ROSA, 2011, p. 120).

Bortolini (2012), por sua vez, avança na questão de análise e se propõe a identificar as ações em curso no IFRS, contemplando as metas e ações do Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional com o propósito de conhecer e avaliar o processo de inclusão escolar no IFRS – *Campus Bento Gonçalves*, focalizando o acesso, permanência e a saída com sucesso dos alunos com NEE.

Para tanto, envolveu gestores, professores, servidores técnico-administrativos e alunos com NEE analisando as demandas e necessidades de estudantes, técnicos e professores, assim como de mudanças no ambiente, para a efetivação de uma instituição inclusiva. A metodologia empregada apresenta uma abordagem

qualitativa dos dados obtidos pela aplicação de questionários, entrevistas e análise documental.

Bortolini (2012) constatou que a inclusão escolar no IFRS – Campus Bento Gonçalves é um processo em curso e, apesar das dificuldades e entraves, uma série de mudanças ocorreram, favorecendo a proposta inclusiva e sua aceitação entre o corpo docente e discente. Dentre as ações que a autora aponta, traz a criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais²⁶ (Napne/BG) dentro do Programa Tec Nep como fundamental para facilitar o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais específicas, promovendo a inclusão dos mesmos no IFRS - Campus Bento Gonçalves.

Já Rech (2012) teve como objetivo analisar as políticas de inclusão voltadas à formação dos sujeitos da Educação Especial no Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC). A investigação foi desenvolvida por meio de análise de documentos do programa Ação TecNep da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e documentos normativos e voltados a Educação Especial do IF-SC. Além da análise de documentos, a autora fez um levantamento de produções acadêmicas relacionadas ao tema, análise dos microdados em educação de 2010 e entrevistas com servidores que trabalham com questões relacionadas à inclusão dentro do Instituto Federal no estado catarinense. Também foram analisadas as ações e estratégias de permanência e êxito para os sujeitos da educação especial.

Segundo Rech (2012), os discursos voltados para a inclusão apresentam-se como proposta de solução dos problemas sociais e educacionais vigentes, como um possibilitador de quebra de paradigmas de questões envolvendo o acesso ao trabalho e como reparador das desigualdades sociais. Para a autora,

²⁶ Convém ressaltar que a nomenclatura dos Núcleos passou por diversas mudanças e pode variar nos Institutos Federais quanto aos termos especiais, específicas, atendimento, apoio. Não foi possível verificar os regimentos de todos os institutos para verificar se, após a elaboração de tal documento o termo foi padronizado, entretanto a finalidade de tal núcleo é unânime, pelo menos na legislação que o estabelece, podendo variar pelo entendimento que se tem do termo necessidades específicas (nota minha).

a ideia apresentada é que com estas políticas, o acesso dos alunos na educação profissional proporcionará igualdade social. Para tanto, dissemina-se conceitos considerados politicamente corretos presentes tanto nos discursos quanto em documentos como justiça social, solidariedade, diversidade, igualdade de oportunidades, protagonismo, cidadania, entre outros (p. 12).

Rech (2012) considera que o discurso apresentado nos documentos e por algumas pesquisas sobre a Ação TecNep busca redefinir o capitalismo, deixando-o com aspecto mais generoso, como possibilitador de condições de igualdade. Sendo assim, de acordo com a autora, políticas voltadas para a educação especial na educação profissional não rompem com as desigualdades sociais presentes atualmente, apenas procuram legitimar e dar continuidade ao sistema de exploração do capital, justificando as desigualdades sociais e educacionais.

Neste mesmo caminho, o estudo realizado por Waldemar (2012) analisou o que se faz necessário para que o Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Ouro Preto possa efetivamente incluir pessoas com deficiência em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por inclusão educacional de pessoas com deficiências, a autora considerou a entrada, permanência e saída exitosa dessas pessoas nas atividades oferecidas nesse *Campus*. O problema que deu origem a dissertação decorreu da observação da necessidade de encontrar soluções para efetivar o princípio base da inclusão nas diversas práticas que caracterizam a atuação do IFMG e da necessidade de inserir no Projeto Político Pedagógico da instituição como a inclusão educacional deveria se efetivar.

Waldemar (2012) aponta os seguintes resultados principais: O IFMG *Campus* Ouro Preto tem avançado nas questões de acessibilidade física; apresenta dificuldades de inclusão de pessoas com deficiência nas suas atividades, sendo que os principais entraves identificados foram a falta de formação docente em inclusão e de apoio, que deveria ser oferecido pelo Napne.

A autora aponta também que falta apoio à utilização de recursos tecnológicos, orientação profissional e acompanhamento pedagógico a esses alunos e que a inclusão educacional representa uma possibilidade de inovação social, de crescimento para todos e de desenvolvimento local. Com base nos resultados obtidos, Waldemar (2012) realizou uma contribuição técnica sobre acessibilidade, tendo em vista que esse é um dos principais entraves que precisam ser transpostos para o ensino e a aprendizagem das pessoas com deficiência no Campus pesquisado.

Aproximando-se também do *lócus* e da temática de meu estudo, Zamprogno (2013) apresenta a análise de um estudo de caso de abordagem qualitativa que investigou como têm-se delineado as políticas de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes).

Nessa investigação, a autora encontra indícios que conduzem ao levantamento de eixos temáticos que tratam das políticas de inclusão no Ifes: a inclusão das pessoas com deficiência, a inclusão social, a inclusão de jovens e adultos, a inclusão pela via da EaD, a inclusão referente às questões de etnia, gênero, cultura e religião, e os desafios dos campi pensando numa educação para todos.

De acordo com Zamprogno, o estudo possibilitou constatar a existência de algumas políticas, ações e movimentos no sentido da inclusão na Instituição, mas também de algumas dificuldades para efetivá-los, além da necessidade de a Instituição envidar seus esforços na implantação de políticas mais estruturadas pensando na educação para todos.

O estudo de caso realizado por Bettin (2013) buscou configurar o processo de inclusão de alunos com deficiência que ocorre no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul - campus Pelotas.

De acordo com a autora, o estudo possibilitou a percepção de que o movimento pela

educação inclusiva mostra-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito fundamental à educação e o IFSul vem promovendo a inclusão escolar de alunos com deficiência de forma sistemática desde a reformulação do vestibular, adaptações curriculares, acessibilidade arquitetônica, formação docente, valendo-se de aportes educacionais e legais disponíveis para o planejamento e implementação desse processo, o qual se configura por avanços significativos, a par de inúmeras dificuldades e grandes desafios (BETTIN, 2013).

Trago também o estudo de Moura (2013) que teve como objetivo analisar a política de inclusão na educação profissional em uma instituição de ensino profissionalizante no município de Recife, estado de Pernambuco, tendo como base os seguintes aspectos: acesso do aluno à educação profissional, acessibilidade arquitetônica, serviços e recursos de apoio à permanência e suportes à inclusão no mercado de trabalho. Traz como abordagem teórico-metodológica a pesquisa qualitativa e como estratégia de pesquisa o estudo de caso, por meio de levantamento bibliográfico, observação e entrevista semiestruturada.

Os dados produzidos permitiram à autora constatar contradições entre o discurso oficial da política de educação inclusiva e as práticas desenvolvidas na escola de educação profissional pesquisada, principalmente no que se refere à formação do professor, acesso ao transporte e encaminhamento ao mercado de trabalho. Moura (2013, p. 110) traz como importante contribuição de seu trabalho a relevância de se refletir sobre

Como podemos desenvolver políticas e práticas de inclusão na educação profissional, tendo em vista que os alunos com deficiência possui acesso restrito a essa modalidade de ensino? Como vem sendo garantido o direito de ir e vir à escola dos alunos com deficiência no município do Recife? Como o professor da educação profissional vem sendo capacitado para trabalhar com a diversidade?

Já o estudo de Marques (2014) teve como objetivo verificar que estratégias o IF de Brasília utiliza para o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência em seus cursos. Nesse sentido e tendo em vista que as tecnologias fazem parte do

cotidiano das pessoas com deficiência e a escola insere-se cada vez mais nesse contexto, a autora buscou verificar como os recursos tecnológicos têm sido utilizados como apoio ao processo de ensino e de aprendizagem para a inclusão desses estudantes.

De acordo com a autora, através dos dados produzidos foi possível identificar a falta de diretrizes na instituição para conduzir, de forma sistêmica, o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência. Contudo, identificou-se que existe a compreensão da necessidade da efetivação de ações que viabilizem políticas institucionais para o avanço nesses processos.

Cunha e Silva (2014) em dois trabalhos apresentados no III Fórum Distrital de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva questionam, por meio de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, como a rede federal de ensino vem desenvolvendo ações para promover as relações entre a Educação Especial e a Educação profissional e se há nas ações desenvolvidas a preocupação por parte de seus formuladores com a formação humana, para além da mera inserção no mercado de trabalho ou prosseguimento de estudos.

Apesar de as autoras apontarem a Ação TecNep como uma importante ação para a garantia do direito à educação pelas pessoas com necessidades específicas, os estudos também sinalizaram que o reduzido número de matrículas de sujeitos com NEE indica que o processo ainda tem muito a enfrentar para que de fato a inclusão se dê na rede federal de educação profissional e tecnológica.

Ao analisar os estudos acoplados para este grupo, é possível indicar que há avanços no que se refere à implantação e diretrizes da Política de Inclusão – TecNep, como possibilidade de assegurar o direito à educação. Entretanto, alguns aspectos necessitam ser salientados como pontos de demandas de reflexão/estudos para a efetivação das ações previstas, pois como apontam alguns dos autores (SILVA, 2011; SANTOS, 2011; ANJOS, 2006; RECH, 2012; MOURA, 2013, dentre

outros), é necessário que haja atuação para além do estabelecimento de metas e ações e que esse processo garanta a coerência entre o discurso oficial da Política e as práticas desenvolvidas pelas Instituições ao implementá-la.

Conforme nos apontam Rech, Waldemar, Zamprogno, Moura, Anjos, Azevedo, Silva, Santos, Rosa, Bortolini, Bettin e Marques existem alguns desafios para a efetivação do processo de inclusão na educação profissional, dentre eles: o processo seletivo ainda é uma barreira, tanto para sujeitos com deficiência quanto para os das classes mais desfavorecidas; há prevalência do conceito de integração em relação à inclusão, o que tem gerado a não viabilização de práticas que preconizam a permanência, a aprendizagem e a participação desses sujeitos; por vezes, as políticas de inclusão não conseguem romper com as desigualdades sociais e podem contribuir para sua manutenção; a necessidade da Comunidade Escolar perceber-se como parte desse processo não atribuindo apenas a um grupo (Napne, por exemplo), a responsabilidade pelo processo de inclusão, pois o sucesso ou insucesso de sua atuação depende dos modos de participação e de entendimentos que a comunidade escolar tem sobre a inclusão escolar.

Tal constatação reforça meu objetivo de estudo tendo em vista a necessidade de divulgarmos como tem se dado a implantação e a implementação de tal política como mecanismo para promover a inclusão de sujeitos com NEE e como têm sido enfrentados os desafios para a garantia do direito à educação, pois como é indicado também nos estudos, existem avanços nesse processo, aja visto que os sujeitos estão chegando a educação profissional e impulsionando esse movimento de discussão e busca por caminhos que possam assegurar o direito de todos à educação.

Concentrando agora no grupo de estudos que tratam das análises das ações/atuações/representações do Napne enquanto parte da Ação Tec Nep, inicio pelo estudo de Mota (2008), que teve por objetivo analisar e avaliar as condições do Ensino Agrícola na Escola Agrotécnica Federal de Catu-BA, com vistas ao

implemento de ações para implantação da Educação Inclusiva. Para tanto, foram escolhidas como campo de pesquisa, Escolas Agrotécnicas Federais, localizadas também na Bahia, que já haviam instituído o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napne), com a finalidade de obter informações sobre ações na perspectiva inclusiva, que pudessem servir de referência para a Escola Agrotécnica Federal de Catu-BA.

Dentre as possibilidades de análise dos dados, o estudo apontou, de acordo com a autora, que o programa TecNep havia oferecido condições para que as escolas em estudo pudessem estruturar suas propostas pedagógicas para a profissionalização de alunos com necessidades educacionais especiais. Mota (2008) salienta que os Napnes destas Instituições de Ensino foram implantados e apresentaram uma movimentação no sentido de promover a inclusão desses alunos. Portanto, o nível de alcance deste programa foi considerado bom nas três escolas estudadas.

Além disso, a autora destacou que para implementar a educação profissional na perspectiva da educação inclusiva é necessário um investimento pessoal e institucional para que os paradigmas postos sejam entendidos como possíveis de alterar e que conviver com/na/para a diferença não é algo impossível de acontecer.

Outro estudo relevante é o de Costa (2011) que teve por objetivo analisar as ações do Napne em atendimento aos pressupostos do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TecNep) no que se refere ao ingresso, a permanência e a conclusão com êxito desses estudantes na Educação Profissional Tecnológica.

A pesquisa de natureza qualitativa focou o Napne de uma instituição de ensino em Pernambuco, representado pelo total de 09 sujeitos diretamente envolvidos com o Núcleo: alunos e ex-alunos com NEE e membros da gestão e da equipe do Napne, que participaram da pesquisa.

Na análise dos resultados, a autora os traz divididos nas seguintes categorias: a percepção dos estudantes e a percepção da equipe do Napne no que refere-se aos aspectos de ingresso, permanência e conclusão com êxito.

Na percepção dos estudantes, as expectativas da proposta do TecNep para o ingresso na EPT através do vestibular foram alcançadas ao seguir a legislação vigente. No pressuposto da permanência e conclusão com êxito, as ações mais evidenciadas foram as de articulação entre os professores e apoio na aprendizagem. Entretanto, apontaram que os recursos técnicos disponibilizados não atendiam às necessidades dos alunos que, todavia, avaliaram a atuação do NAPNE como satisfatória. Prevaleram, nas sugestões dos alunos a divulgação do Núcleo, a necessidade do apoio institucional e a aquisição de bens e equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA).

Na percepção dos membros da equipe do Napne, houve maior indicação das ações relativas às palestras/oficinas e as bolsas de extensão. Para a permanência e conclusão com êxito, as ações destacadas pelos profissionais do Napne, foram o apoio no aprendizado dos alunos em articulação com os professores.

Os membros do Napne relacionaram os aspectos institucionais negativos com a resistência dos professores à educação inclusiva, a desarticulação entre o Napne e os setores da instituição e as divergências políticas internas entre os gestores. Entre os aspectos institucionais facilitadores, foi indicado pelos membros do Napne o princípio norteador de a educação inclusiva constar no Estatuto dos Institutos Federais (IFs). Para a melhoria do atendimento no Napne, as sugestões apontavam para a aquisição de material permanente/consumo e de novas tecnologias, a valorização da Assessoria de Políticas Inclusivas, um curso para eliminar as resistências atitudinais e a regulamentação da educação inclusiva na instituição.

Segundo a autora, mesmo com as limitações indicadas, com os aspectos negativos, é possível dizer que as ações do Napne têm harmonia com a política proposta pelo

TecNep, além de concretizar na prática a teoria da cultura da “educação para a convivência”, em uma instituição de ensino profissional tecnológico do Estado de Pernambuco.

Apresento também o estudo de Neto (2014) que teve como objetivo geral investigar o preconceito e o contato intergrupais nos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas, relacionados à inclusão escolar em classe comum, para, a partir da teoria do preconceito e da teoria das representações sociais, discutir as relações intergrupais, por entender que estratégias baseadas no contato podem abrir novos horizontes, numa relação de trocas que existe entre o que é intrapsíquico, interpessoal, intergrupais ou societal.

Para o estudo, o autor teve sua amostra composta por 118 integrantes – docentes e administrativos dos núcleos de inclusão do programa TecNep/SETEC/MEC dos Institutos Federais brasileiros, com 75,4% do gênero feminino, 41,5% com idades entre 30 - 39 anos, com menos de 10 anos de atuação profissional (58,5%), e 70,3% preparados para o trabalho com sujeitos com deficiência.

De acordo com o autor, os resultados mostraram 70,3% dos integrantes participando das relações intergrupais, porém 85,6% insatisfeitos com as instalações escolares e apenas 14,4% satisfeitos com o apoio institucional recebido. Também apontaram que há falta de contato nas relações (90,6%) junto às pessoas com necessidades específicas se mostrando quase inexistente. A segregação foi rejeitada (92,3%).

Os dados permitiram ao autor analisar que falta apoio de toda ordem aos núcleos, inexistente um contato efetivo, os integrantes estão ávidos em participar do processo concordando com a comunalidade da sala, e que a política pública de inclusão na forma como se encontra provoca preconceito institucional, ensejando ajustes operacionais. A pesquisa mostra que os Núcleos podem influenciar no processo da inclusão quando há maior frequência dos contatos intergrupais (NETO, 2014).

Rocha (2014), por sua vez, investigou a influência de conceitos que fundamentam a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) dos Institutos Federais. O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, por meio de análise documental, na qual pesquisou-se os regulamentos, através dos sítios eletrônicos dos 38 Institutos Federais²⁷ (IFs), dos quais contemplou-se a análise de 18 regulamentos.

Este processo estruturou-se na busca por expressões e palavras relacionadas à perspectiva inclusiva e à perspectiva da integração, tais como: Inclusão; Educação Inclusiva; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Integração; Política Nacional da Integração da Pessoa com Deficiência; Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A análise dos resultados do estudo de Rocha (2014) permite constatar que há evidente diálogo, na maioria dos regulamentos, com a perspectiva da inclusão, quando trata-se de expressões e palavras como: Inclusão e Educação Inclusiva. Do contrário, poucas regulamentações referenciavam sua fundamentação na perspectiva da integração. Por fim, o Atendimento Educacional Especializado, considerado uma inovação trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi pouco mencionado, somente em três regulamentos. Com isso, configura-se preliminarmente a necessidade de reflexões em torno da identidade dos Napnes como lócus ou não do AEE, suas possibilidades e dificuldades.

Ao analisar este grupo de estudos, alguns apontamentos e percepções ficam evidentes e dialogam com as reflexões dos estudos do grupo anterior. É evidente, de acordo com os estudos dos dois grupos, que a Ação TecNep tem oferecido condições/meios para que o processo de inclusão se efetive nas Instituições

²⁷ Conforme expresso no artigo 5º da Lei de criação dos Institutos Federais – Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, temos no Brasil 38 Institutos, dos quais podemos ter mais de 1 por estado. Minas Gerais, por exemplo, tem 5 Institutos.

Federais de Ensino.

Apesar da insatisfação apresentada com alguns pontos, como: recursos de tecnologia assistiva escassos e/ou inadequados (COSTA, 2011; NETO, 2014); ausência de uma relação mais próxima entre os Napnes e demais setores dos Campi (COSTA, 2011; NETO, 2014; ROCHA, 2014); o não estabelecimento da identidade dos Napnes em seus regulamentos, o que pode ocasionar: preconceito quanto à finalidade da política, alcance insatisfatório das ações do Napne nos movimentos de articulação com a comunidade escolar, ausência de garantias para o estabelecimento de práticas de AEE (COSTA, 2011; NETO, 2014; ROCHA, 2014); há aspectos relevantes que foram apontados pelos estudos como mecanismos que têm impulsionado o processo de inclusão na rede federal de ensino: a importância da articulação entre o Napne e os docentes para o estabelecimento de estratégias de ensino e aprendizagem (COSTA, 2011); a possibilidade que, a depender do apoio institucional oferecido, o Napne tem de influenciar no processo de inclusão perante a comunidade escolar (NETO, 2014); e a relevância de se ter nos Regimentos Institucionais dos Napnes o estabelecimento de identidade do Núcleo como facilitador na gerência das questões sobre a inclusão escolar diante da comunidade escolar (ROCHA, 2014).

Desse modo, pode-se destacar a importância de tornar visível o que tem acontecido no “chão” da escola, considerando as percepções dos diferentes sujeitos envolvidos no movimento “escola”. Os estudos ora apresentados tangenciam a temática proposta para esta pesquisa, indicando que dentro do contexto nacional, as políticas educacionais, em diversos níveis e modalidades, estão marcadas por discursos com perspectiva inclusiva.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica segue esta linha e apresenta algumas estratégias com o objetivo de fazer com que este ideal seja difundido, divulgado e colocado em evidência. Uma delas é a criação e implementação do Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização

para Pessoas com Necessidades Específicas (Ação TecNep). As proposições políticas para a educação de sujeitos da educação especial apresentam-se nos documentos da Ação Tec Nep sob a bandeira da inclusão e diversidade.

É possível, por meio destas pesquisas, salientar que as ideias dos documentos apresentados e elaborados para os sujeitos da educação especial na educação profissional apresentam um posicionamento político. A utilização de nomenclaturas como necessidades específicas e conceitos como aceitação das diferenças, justiça social, diversidade, entre outros, representam ideais de um segmento sociopolítico específico, como alternativa de combate à exclusão. As propostas referentes à inclusão chegam aos campi como modificadoras das práticas educacionais e ganham seu contorno segundo as prerrogativas de cada região/gestão.

É nesse contexto que o Napne se encontra: dependendo da concepção de inclusão que os gestores e a comunidade escolar têm, o Napne pode ter um espaço físico, ampliar o universo de sujeitos atendidos, enfim se constituir parte fundante do/no processo de ensino e aprendizagem de sujeitos com necessidades específicas ou, ao contrário, como um apêndice da instituição, cujo propósito seja um paliativo para situações as quais a instituição de ensino não consegue dirimir.

4 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O fato é que nossas sociedades, desiguais e assimétricas não conseguiram aqueles patamares básicos de acesso a bens sociais para todos. A superação da desigualdade e das discriminações implica busca de uma relação virtuosa em que o outro é visto como igual, o que significa, por sua vez, uma negação do *status quo* existente. Mas é do reconhecimento realista desse *status quo* que se deve partir, não para ficar nele e sim para buscar superá-lo. Ora, ele, na sua desigualdade e assimetria, impôs uma relação entre dominantes e dominados de tal modo que o polo dos dominantes passou a ser referência hegemônica da existência social. E essa referência sobre os dominados tem sido envolvida sempre por alguma forma de injustiça social (CURY, 2005a, p. 77).

Partindo dessa premissa, tratar das ações do Napne para fomentar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de sujeitos com deficiência é tratar das possibilidades de minimizar as desigualdades em busca da instituição de processos mais equânimes que possibilitem acesso aos bens sociais assegurados no ordenamento jurídico.

Nessa perspectiva, cabe lembrar que a instituição escolar, assim como a sociedade é um campo de contradições que pode perpetuar a exclusão de alunos com necessidades educacionais específicas ou oferecer possibilidades para a efetivação da inclusão e assim assegurar o direito de todos à educação.

Como já exposto, os mecanismos utilizados para a produção de dados foram as entrevistas, os questionários, os grupos focais, assim como os documentos institucionais. Busquei pela via destes instrumentos, perceber os processos que são constituintes e constituídos da/na trajetória escolar de sujeitos com deficiência para a garantia do direito de todos à educação.

Ressalto, também, que com o intuito de analisar se as ações desenvolvidas pelo Napne podem assegurar o direito à educação de sujeitos com NEE, tomo a Educação Especial e a Educação Inclusiva como movimentos que contribuem nesse

processo de assegurar o direito de todos à educação, independente de questões étnicas, sociais, culturais e de condição física, mental ou sensorial.

Deste modo, organizei a análise dos dados produzidos em três momentos. No primeiro momento, apresento aspectos históricos da constituição dos campi Itapina e Santa Teresa para que possamos conhecer alguns dados de sua constituição enquanto instituição de educação profissional e tecnológica;

No segundo momento, intitulado “A inclusão no Instituto Federal do Espírito Santo – o que está positivado nos documentos institucionais”, proponho a análise com base no que está inscrito nos documentos institucionais, incluindo a Lei de Criação dos Institutos Federais, o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Estatuto do Ifes e os relatórios de Gestão - 2008 a 2015.

Este subcapítulo tem por finalidade apresentar o que está previstos nos dois primeiros objetivos específicos desta tese: discutir os aportes legais que versam sobre o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas na rede Ifes; entender como o Ifes vem se organizando nos aspectos legais, estruturais e prático-pedagógicos para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com NEE.

Para o terceiro momento, intitulado “A inclusão no Instituto Federal do Espírito Santo – o que apontam as práticas”, trago a análise dos dados produzidos nas entrevistas realizadas com os estudantes com necessidades educacionais especiais e coordenadoras dos Napnes dos campi Itapina e Santa Teresa; nos grupos focais realizados com as equipes dos Napnes dos campi Itapina e Santa Teresa e nos questionários aplicados aos coordenadores dos Napnes e equipe da Proen.

Este subcapítulo tem por finalidade atender ao que está previsto no terceiro e quarto objetivos específicos: analisar as frentes de atuação adotadas para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com NEE pela

via contribuição do Napne e investigar como os alunos com necessidades educacionais específicas atendidos pelo Napne percebem o processo de inclusão no Ifes.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DOS CAMPI ITAPINA E SANTA TERESA

Trago neste item alguns aspectos históricos e geográficos dos dois campi para que possamos compreender os processos educacionais que neles foram/são constituídos. O Ifes Campus Itapina, de acordo com as informações obtidas em sua página institucional, foi oficializado em 28 de abril de 1956 na gestão do governador Francisco Lacerda de Aguiar e do Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira por meio de um acordo celebrado entre o Governo da União e o Estado do Espírito Santo datado de 15 de novembro de 1949, na gestão do então Governador do Estado Carlos Fernando Monteiro Lindemberg.

Esse acordo propôs a construção de uma Escola de Iniciação Agrícola à margem esquerda do Rio Doce no Município de Colatina, na qual seria ofertado o Curso de Iniciação Agrícola com duração de dois anos e o concludente receberia o diploma de Operário Agrícola.

Na época, com o intuito de garantir a implantação e funcionamento desse acordo, o Governo do Estado do Espírito Santo e a União firmaram parceria pela qual o Estado participava com 1/3 e o Governo Federal com 2/3 das verbas para a manutenção e o funcionalismo da Escola de Iniciação Agrícola. Nesse contexto, a escola seria supervisionada pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV, ligada ao Ministério da Agricultura.

Em 1952, foi nomeado o primeiro Diretor da Escola de Iniciação Agrícola, o Engenheiro Agrônomo e Professor da Escola Agrotécnica de Santa Teresa, Dr. José Farah, o qual tomou posse e deu início a construção das primeiras obras.

Em 20 de maio de 1955, a Escola passou a ser denominada Escola de Iniciação Agrícola de Colatina.

Em 20 de fevereiro de 1956 ocorreu o primeiro processo seletivo e as aulas iniciaram em 03 de março de 1956, com duas turmas: a primeira com o antigo Curso Primário (4ª série, preparatório para o curso de Iniciação Agrícola) e a segunda turma para o curso de Iniciação Agrícola (1º ano Ginásial, antiga 5ª série).

Com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as Escolas Agrícolas passaram a ser denominadas de Colégios Agrícolas, ministrando as três séries do 2º ciclo (Colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico Agrícola.

Em função dessa alteração, encerrou-se o ciclo dos Cursos de Iniciação Agrícola com dois anos de duração e transformou-os em Cursos Ginásiais Agrícolas, com quatro anos de duração e equivalente ao Curso Ginásial Formal, habilitando, o concludente, com diploma de Mestre Agrícola.

Em 13 de fevereiro de 1964 pelo Decreto nº 53.558, a Escola de Iniciação Agrícola de Colatina passa a ser denominado Ginásio Agrícola de Colatina – GAC.

Já a década de 1970 marca um período conturbado na história do Ginásio Agrícola de Colatina, pois os acordos firmados entre a União e Estado do Espírito Santo prescreveram e ambos divergiam sobre quem deveria ser o mantenedor do então Ginásio Agrícola de Colatina. Para agravar a situação em 1972 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/72 praticamente extinguiu os cursos profissionalizantes seriados em nível de 1º grau. Aparentemente o Ginásio Agrícola de Colatina estava com seus dias contados.

Entretanto, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI, órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura – MEC, resolveu o impasse entre a União e o Estado do Espírito Santo. O Ginásio Agrícola de Colatina transformar-se-ia em Colégio Agrícola de Colatina – CAC para que fosse

oferecido o ensino de 2º Grau, com o Curso Técnico em Agropecuária e o curso Ginásial Agrícola foi extinguido gradativamente.

Em 17 de dezembro de 1975, o Poder Executivo Estadual doou à União área de terra destinada a Criação do Colégio Agrícola de Colatina. Em 1977 toma posse o novo Diretor, o Professor Sebastião Peluzio de Campos e em 14 de dezembro de 1977 foi autorizado o funcionamento do curso Técnico em Agropecuária no Colégio Agrícola de Colatina – CAC, regularizado em 29 de agosto de 1980.

No início de 1978 foi realizado o primeiro Exame de Seleção para o curso Técnico em Agropecuária com 120 vagas, tendo sua formatura ocorrida em dezembro de 1980, com o título de Técnico em Agropecuária.

A partir do Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, publicado no DOU de 05 de setembro de 1979, foi substituída a denominação de Colégio Agrícola de Colatina – CAC para Escola Agrotécnica Federal de Colatina – EAFCOL.

A Escola Agrotécnica Federal de Colatina passou a ser uma Autarquia instituída pela Lei 8.731 de 16 de novembro de 1993, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, nos termos do Art. 20, Anexo I do Decreto nº 2.147 de 14 de fevereiro de 1997, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

O Ifes Campus Itapina está localizado a 17 km da cidade de Colatina, na rodovia BR-259, Km 70, zona rural, no distrito de Itapina. Está a 155 km de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo. Ocupa uma área de 316 ha que são distribuídos em áreas construídas e áreas destinadas ao desenvolvimento de projetos educacionais e agropecuários. Atende estudantes advindos de diversas localidades. Atualmente oferta o curso Técnico em Agropecuária e Técnico em Zootecnia, ambos integrados ao ensino Médio. Também oferta curso de graduação em Agronomia, Licenciatura em Ciências Agrárias e Licenciatura em Pedagogia.

Imagem 1: Fotos do Campus Itapina



Fonte: Arquivos da Assessoria de Comunicação Social – Ifes

Quanto ao Campus Santa Teresa, de acordo com as informações obtidas em sua página institucional, sua criação data de 1940 através do Decreto-Lei nº 12.147, de 06 de setembro, do Interventor Federal no Estado do Espírito Santo, João Punaro Bley, sob a denominação de Escola Prática de Agricultura (EPA), com a finalidade de ministrar dois cursos práticos e intensivos, de um ano de duração, a trabalhadores rurais - Administrador de Fazenda e Prático Rural.

Em 10 de março de 1948, por força do Convênio firmado entre a União e o Estado, passou para a supervisão da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário - SEAV - do Ministério da Agricultura, para ministrar os cursos previstos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, com a denominação de Escola Agrotécnica do Espírito Santo, nome que perdurou até 1956.

Em 1956, face à renovação do Convênio em apreço, passou a chamar-se de Escola Agrotécnica de Santa Teresa. O nome Colégio Agrícola de Santa Teresa, foi-lhe dado pelo Decreto nº 53.588, de 13 de fevereiro de 1964.

O nome, Escola Agrotécnica de Santa Teresa - ES, foi estabelecido pelo Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979 e transformada em Autarquia através da Lei Nº. 8.731, de 16/11/1993 vinculada a Secretaria de Educação Média e Tecnológica-SEMTEC.

No período de 1948 a 1951, tiveram início os cursos de Iniciação Agrícola e de Maestria Agrícola. A partir de 1952, passou-se a ministrar também o curso de Técnico em Agricultura, que teve sua denominação alterada para Técnico Agrícola. Em 1976, este Curso passou a ser diplomado como Técnico em Agropecuária, o que perdurou até 1994. Entre os anos 1995 e 2003, diplomava como Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária. A partir do segundo semestre de 2003 a denominação do curso foi alterada para Técnico em Agropecuária, com suas devidas habilitações (Agricultura, Agroindústria, Agropecuária e Zootecnia).

Em 1994, a Escola ampliou a oferta incluindo o curso de Especialização Técnica em Zootecnia e, a partir de 1997, o curso de Especialização Técnica em Olericultura e Jardinagem, que perduraram até o ano 2004.

A partir de 1999, a escola passou a oferecer o curso Técnico em Meio Ambiente e, em 2000, o curso Técnico em Agroturismo, que perdurou até 2005. Em 2007, a escola oferecia o curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

A partir do ano 2010 tiveram início alguns cursos de graduação, sendo: Engenharia Agrônômica; Licenciatura em Ciências Biológicas e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

No fim do ano de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina e de Santa Teresa atravessaram mais um período de mudanças. Através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Governo Federal institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, surge o Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo - CEFETES e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa.

O Campus possui uma ampla estrutura física com 30.299 m² de área construída, sendo que sua superfície territorial é de 629,87 hectares. Localiza-se a 22 km da sede do município e a 100 km de Vitória, capital do Estado. Convém destacar que desde sua criação, o principal objetivo dessas instituições de ensino foi a formação de profissionais que atendam às necessidades do mercado de trabalho dentro do eixo tecnológico voltado à produção agrícola, frente a sua importância no setor agrícola e educacional do Estado.

Imagem 2: Fotos aéreas do Campus Santa Teresa



Fonte: Arquivos do Campus Santa Teresa

4.2 A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: O QUE ESTÁ POSITIVADO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Dadas algumas informações sobre aspectos históricos e geográficos dos campi em estudo, passo a tratar da constituição do processo de inclusão na rede. Para tanto, o objetivo geral constituiu-se em centralidade durante a pesquisa e a partir da constituição do referencial teórico, metodológico e dos dados produzidos foi possível estabelecer categorias de análise que proporcionaram a compreensão das ações do Napne e de seus reflexos na garantia do direito à educação.

Com o intuito de atingir o objetivo proposto para este subcapítulo, organizo-o subdividido nas seguintes categorias: a) aportes legais da política de inclusão no Ifes, com o intuito de destacar os princípios, as diretrizes e concepções da Educação Especial e da Educação Inclusiva na rede Ifes e, b) a inclusão na rede Ifes com o propósito de apresentar os movimentos que vêm acontecendo para efetivar o direito à educação.

Nesse contexto, tomo, além da legislação institucional pertinente, os relatórios produzidos pelos campi e organizados pela Assessoria de Assuntos Estudantis que é uma coordenadoria ligada à Pró-Reitoria de Ensino (Proen) e é responsável por assessorar a Proen e os campi na elaboração de programas e projetos voltados à educação em saúde, cidadania, diversidade e inclusão, atenção biopsicossocial, entre outros.

4.2.1 Aportes legais da política de inclusão no Ifes: princípios, diretrizes e concepções

O direito das pessoas com deficiência à matrícula em classes comuns do ensino regular é amparado no artigo 205 da Constituição Federal, que prevê “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e no artigo 208 é garantido o direito ao atendimento educacional especializado. Nesse contexto, trato dos documentos institucionais que ratificam esse direito.

Como já apontado no texto, a educação teve e tem seus princípios e finalidades ancorados nas concepções e demandas sociais. Este fato precisa ser considerado na análise feita aqui, enfatizando que a construção dos documentos que direcionam as políticas públicas são documentos com espaço-tempo marcados.

Ao analisar as conexões entre as conferências internacionais e as políticas de inclusão propostas pelo MEC, Garcia (2008, p.13), constata que a partir da década de 1990 “a ideia de universalização da educação básica ganhou força, tanto por expressar uma demanda da sociedade como por ser um quesito importante para a manutenção de contratos entre agências financiadoras internacionais e estados nacionais”.

Sendo assim, podemos dizer que as políticas públicas são constituídas a partir das concepções de quem tem o empoderamento para implantá-las, expressando os acordos possíveis diante do jogo de forças, das hegemonias e dos projetos que por meio delas se materializam.

Feitas tais considerações, inicio a análise pela Lei de criação dos Institutos Federais no país, a Lei nº 11.892 de dezembro de 2008. Essa legislação emerge de uma concepção política, econômica e social que tem por “[...] ideário a educação como direito e a afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2010a, p. 14). Nesse contexto, a referida Lei traz a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com as seguintes finalidades e características:

Art. 6º. [...]

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais,

identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

As finalidades expostas na Lei de Criação dos Institutos Federais nos apontam uma instituição com uma forte missão social, como outrora já fora, porém agora com status para além do atendimento aos “desvalidos da sorte” ou da formação de mão de obra barata e emergencial. Esse entendimento fica claro nos documentos que direcionam a educação profissional a partir de 2003, conforme expresso nos documentos vindos do MEC,

Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social (BRASIL, 2010a, p. 14).

A concepção que sustenta a criação dos Institutos Federais de Educação e está expressa nos documentos oficiais apresenta o propósito de ofertar uma educação emancipatória²⁸e, portanto, traz políticas que visam ampliar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

²⁸Conceito entendido a partir de Paulo Freire (2002), presente nos documentos que traçam as concepções e diretrizes da rede (BRASIL, 2010^a), que aponta uma educação como formadora do ser humano nos diversos aspectos: conhecimento, ética, cultural e que prepare o sujeito a se orientar no mundo, a ter ideias próprias e que liberte de toda forma de alienação, preparando-o para usufruir de seus direitos e não apenas conhecer seus deveres.

Tomando a legislação que trata da criação dos institutos, da oferta de educação profissional e da inclusão social, o Instituto Federal do Espírito Santo traz em um dos seus principais documentos internos – Plano de Desenvolvimento Institucional²⁹ – PDI, a proposição de uma educação com

[...] o intuito de proporcionar desenvolvimento tecnológico e socioeconômico ao nosso Estado, de despertar talentos e espírito empreendedor, de fomentar o saber, de ampliar os espaços para a inclusão e a diversidade e, acima de tudo, de valorizar o que há de mais precioso em nossa instituição: o ser humano (IFES, 2014a).

O documento discute e aponta para uma educação centrada no humano, e, conforme nos aponta Marx (1999), o indivíduo é um ser social, parte do mundo natural e transformado pela atividade vital que é o trabalho. Pelo trabalho, o homem transforma a natureza e ao transformá-la, transforma a si mesmo, portanto, não há dicotomia entre natureza e sociedade, individual e social. Tais aspectos indicam que não é possível compreender a sociedade, tampouco a história da educação sem entender como se dá os modos de produção e organização do trabalho nos quais estamos e fazemos parte. Sendo assim, “valorizar o que há de mais precioso em nossa instituição: o ser humano” também pode significar valorizar o que está preconizado pela sociedade.

As concepções apresentadas nos documentos institucionais que regem a oferta da educação profissional e tecnológica e o processo de inclusão na rede estão pautados nas políticas públicas nacionais. Nesse caminho, a inclusão se configura com muitos desafios e potencialidades, pois carrega consigo, dentre outros aspectos inerentes dela própria, a necessidade de (re)pensar modos de fazer essa educação para além das competências de atuação profissional para a manutenção da

²⁹O PDI foi elaborado, quanto à forma, seguindo as orientações previstas no Artigo 16 do Decreto nº.5.773, de 9 de maio de 2006, e tendo ainda como base legal a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O Plano, que permitirá à Instituição planejar e executar o fazer acadêmico de forma democrática e aberta aos interesses da sociedade, dá prosseguimento a um processo de mudança cultural que valoriza o planejamento e a avaliação. Foi elaborado conforme as recomendações do Decreto nº 5.773/2006 e será um instrumento de política Institucional capaz de conduzir os caminhos a serem seguidos pelo Instituto nos próximos cinco anos, aproveitando suas potencialidades e oportunidades de ambientes acadêmico, tecnológico e científico (IFES, 2014a).

hegemonia social.

Ao tomar o Estatuto do Ifes para análise, destaco em seu art. 3º que trata dos princípios norteadores de atuação do Ifes, dois princípios, dentre os cinco elencados, que fazem menção a função social e trazem a inclusão de pessoas com NEE.

Art. 3º O Instituto Federal do Espírito Santo, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores:

I – Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;

[...]

IV- inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas e deficiências específicas; [...] (IFES, 2010)

Nesse contexto, as políticas de inclusão, segundo Cury (2005b, p. 14),

[...] podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para o indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. [...] Nesses termos, recoloca-se a importância estratégica da educação escolar que atinja todas as pessoas como indivíduos singulares e como membros de um corpo social nacional e internacional [...].

O Projeto Pedagógico Institucional, que encontra-se no PDI 2014/2 a 2019/1, apresenta as principais concepções que guiam as ações educacionais, sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão e está pautado na legislação educacional que orienta e normatiza as ações em âmbito nacional, além de basear-se na integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho, em busca de uma educação com permanente qualidade social,

que considere atendimento as características dos sujeitos, bem como a incessante busca de conviver e de aprender juntos, cujo olhar deve voltar-se para uma formação humana, nas dimensões: social, política e produtiva, tudo isso inserido no contexto das relações sociais (IFES, 2014b, p. 40).

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI – também aborda a educação para a diversidade e a educação especial na perspectiva inclusiva, tópicos em que são apresentadas as questões de acesso e permanência dos diversos grupos sociais que de alguma forma ficaram alijados do processo educacional.

Concentrei a análise no tópico que trata da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Conforme segue no documento,

O Ifes vê a inclusão de pessoas com necessidades específicas como um desafio a ser superado e já tem tomado algumas medidas para garantir que os direitos desse público sejam cumpridos. Uma das ações é a criação, em cada campus do Ifes, do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), uma comissão responsável por articular as ações inclusivas no estabelecimento de ensino. São objetivos do Napne, entre outros: identificar os discentes com necessidades específicas, orientar os discentes, bem como seus familiares, quanto aos seus direitos e deveres; contribuir para a promoção do AEE aos discentes que dele precisarem (IFES, 2014b, p. 46).

Pelo exposto no documento e pelo histórico da educação profissional e tecnológica, percebe-se que muitos desafios ainda existem para a consolidação de uma educação de qualidade social para todos.

Com o intuito de minimizar os impactos desse processo, de estabelecer uma política de inclusão e acessibilidade em todos os campi e garantir o pleno direito de todos a educação, foi instituído o Núcleo de Atendimento às Pessoas com NEE – Napne e o Fórum dos Napnes que tem como principal objetivo elaborar documentos que balizem as ações do Napne na instituição, bem como acompanhar, avaliar e reformular tais documentos no intuito de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos sujeitos com necessidades específicas.

O PPI determina, ainda, que o Ifes deverá propor políticas inclusivas e percebemos alguns movimentos nesse sentido, como por exemplo, a participação e o acompanhamento pela equipe do Napne no processo seletivo, na matrícula e nas orientações básicas iniciais de acolhimento e acompanhamento para o atendimento das necessidades educacionais específicas; na elaboração os Projetos Pedagógicos dos Cursos, para que seja assegurado o previsto nos dispositivos legais; ações de discussão, debates acerca do processo de inclusão com os profissionais da rede; dentre outros, porém ainda não há uma política³⁰ institucional que guie os princípios, concepções e diretrizes, o que há são ações com o intuito de assegurar a inclusão

³⁰ Convém destacar que no ano de 2017, iniciou-se a construção das diretrizes que está em fase de consulta pública para posterior votação nas Câmaras.

escolar de sujeitos com NEE permeadas nos diferentes documentos institucionais. Tal fato pode ser percebido também nas respostas dadas pelos membros da equipe da Pró-Reitoria de Ensino que participaram da pesquisa. Ao responderem o questionário quando perguntados sobre “Que Políticas de Inclusão vêm sendo implantadas e implementadas no Ifes?” um dos três respondentes apontou que,

a política do Ifes ainda é muito mais reativa em razão da demanda que temos e não cumprimos do que de uma definição de rumos. Nesse sentido, não há uma política específica que não se resume na adequação da instituição as demandas mais elementares como a garantia do professor de AEE que ainda não foi consolidada em todos as situações, o convencimento dos professores que a adaptação curricular e metodológica é de responsabilidade de todos os docentes e outros.

Os outros dois respondentes trouxeram algumas ações que têm sido realizadas, entretanto não chegam a caracterizar uma política de inclusão na rede,

Implantação dos Napne's; aquisição de materiais assistivos; contratação de técnicos para atendimento específico como serviços de terceiros contratação de professores de AEE em vagas temporários. Políticas de acessibilidade arquitetônica, acessibilidade comunicacional, atendimento educacional especializado.

Outras ações podem ser percebidas nos diversos documentos que dão suporte às rotinas pedagógicas/acadêmicas na instituição, como por exemplo, no Regulamento de Organização Didática (Rod)³¹.

No que refere-se às ações que tratam do currículo, destaco, dentro do Rod os seguintes aspectos:

Art. 4º O Ifes, convicto de sua responsabilidade social e em respeito às disposições legais vigentes, deverá garantir o atendimento educacional e o fornecimento ou a concessão de materiais especializados para Pessoas com Necessidades Específicas, atendendo ao princípio da igualdade, como meio de garantir as condições para o acesso à Instituição, a permanência nela e a conclusão dos cursos por ela ofertados.

Parágrafo único. Os serviços e benefícios específicos citados no caput deste artigo estão contemplados em regulamento próprio do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne).

[...]

Art. 8º Na composição dos currículos dos cursos, assim como nas definições relativas ao estágio curricular, levar-se-ão em conta as determinações legais fixadas em legislação específica pelos órgãos competentes do Ministério da Educação e pelas legislações vigentes no

³¹ O Regulamento de Organização Didática da Educação Profissional de Nível Médio é o documento único de gestão educacional que estabelece normas aos processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos no Ifes (IFES, 2016).

Ifes.

§ 1º Serão previstas ações pedagógicas diferenciadas, com flexibilização de metodologias e/ou tecnologias de ensino, considerando a necessidade da pluralidade de saberes a serem contemplados pelo Currículo e ofertados às Pessoas com Necessidades Específicas.

Art. 11 [...]

§ 1º A elaboração e a revisão dos Planos de Ensino deverão ser feitas coletivamente pelos professores, sob orientação do Coordenador de Curso e do setor pedagógico, e deverão conter:

[...]

IX. ações pedagógicas adequadas às necessidades específicas, quando houver (IFES, 2016).

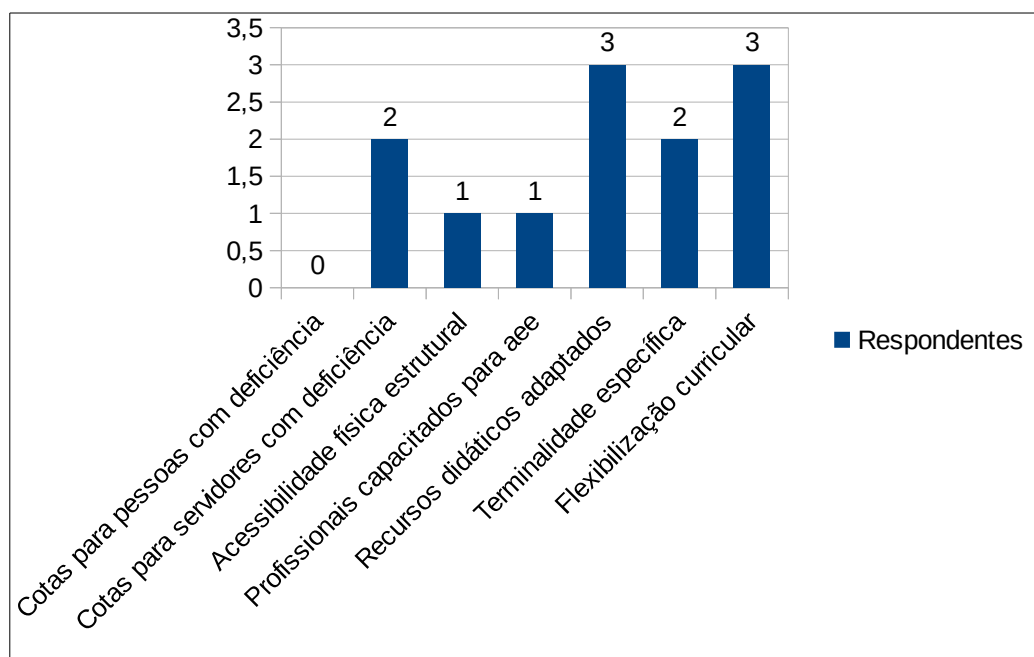
Até o processo seletivo para ingresso de estudantes nos cursos técnicos de 2017, a Instituição não adotava a política de cotas para pessoas com deficiência³², entretanto, garantia o atendimento das necessidades específicas do candidato, desde que solicitasse no momento da inscrição.

Art. 19 Em respeito aos princípios democráticos de igualdade de oportunidades a todos, a seleção de candidatos para ingresso no período letivo inicial do curso será realizada mediante processo seletivo, preferencialmente, ou por outra forma que o Ifes venha a adotar, obedecendo à legislação pertinente.

Parágrafo único. Aos candidatos com necessidades específicas será garantida a condição diferenciada de realização da prova do processo seletivo, conforme manifestação do candidato no ato de sua inscrição (IFES, 2016).

Ao serem questionados sobre “Quais leis, normativas e orientações são aplicadas no Ifes”, os participantes da equipe da Pró-Reitoria de Ensino sinalizaram da seguinte maneira, conforme gráfico 03:

³² Para o Processo Seletivo de 2018/1, já temos a política de cotas para as pessoas com deficiência.

Gráfico 03: Leis, normativas e orientações aplicadas no Ifes

Fonte: dados dos questionários aplicados aos membros da Proen.

Como justificativa para a não aplicação de leis, normativas e orientações, os respondentes sinalizaram que

Todas estas orientações e normativas estão em processo de discussão para construção de possibilidades para sua aplicação. Alguns aspectos estão mais avançados, mas outros como a questão da acessibilidade física e a contratação de profissionais de AEE em caráter efetivo ainda são grandes desafios, pois carecem de recursos financeiros específicos e de códigos de vaga específicos, no caso dos profissionais.

Nesse ínterim, é possível afirmar que a instituição tem sido demandada a pensar possibilidades/caminhos que fomentem a inclusão de pessoas com deficiência.

Outro aspecto a destacar é a garantia de que o processo avaliativo atenda as demandas dos estudantes com NEE e a participação de membros do Napne nas reuniões pedagógicas, conforme segue:

Art. 66 A avaliação será realizada de forma processual, com caráter diagnóstico e formativo, envolvendo professores, tutores e estudantes.

Art. 67 [...]

§1º A avaliação dos estudantes com necessidades específicas deve considerar seus limites e potencialidades, facilidades ou dificuldades em determinadas áreas do saber ou do fazer e deve contribuir para o crescimento e a autonomia desses estudantes.

§2º Na avaliação dos estudantes com necessidades específicas, o Ifes oferecerá adaptações de aplicação e de instrumentos de avaliação, bem

como os apoios necessários, conforme orientação do Napne e/ou solicitação do estudante.

[...]

Art. 86 A reunião pedagógica tem por objetivo estabelecer momentos de reflexão, decisão e revisão da prática educativa, na perspectiva de obter a visão total do estudante e das turmas, além de uma efetiva troca de experiências para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

[...]

Art. 90 São membros participantes da Reunião Pedagógica:

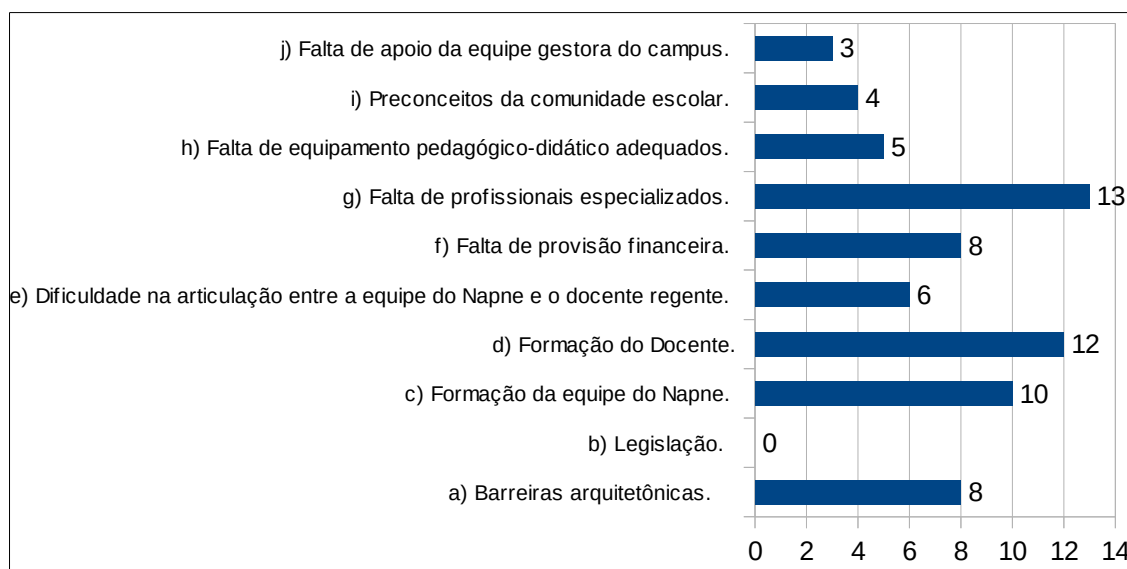
[...]

IX. 01 (um) representante do Napne – participação facultativa em todas as reuniões pedagógicas; (IFES, 2016).

Esses elementos inscritos no Regulamento de Organização Didática indicam que o Ifes tem buscado se organizar para assegurar o direito à educação e proporcionar mecanismos para exigência e acompanhamento desse processo. Entretanto, a prática dessas ações não é algo que se constitui naturalmente, muitos desafios se atrelam para que o que está prescrito se concretize no dia a dia do processo acadêmico.

Alguns desses desafios foram pontuados pelos coordenadores dos Napnes e pela equipe da Proen participantes da pesquisa, os quais podemos visualizar no gráfico 04.

Gráfico 04: Principais desafios à efetivação da inclusão de sujeitos com NEE no Ifes



Fonte: dados dos questionários aplicados aos membros da Proen e coordenadores dos Napnes.

Analisando os dados preconizados no questionário, percebe-se que eles ratificam o

discurso já apresentado durante este estudo, em termos de legislação, não há grandes entraves, pois temos discutido e formulado nossas maneiras de assegurar o processo de inclusão de pessoas com deficiência no Ifes. Entretanto, quando se trata dos instrumentos para que a legislação seja aplicada e faça de fato seu papel, a instituição depara-se com diversos desafios.

Opto, neste momento, por destacar os 5 mais pontuados nas respostas: falta de profissionais especializados, que se deve ao fato de liberação do código de vaga e da legislação que não permite uma contratação temporária; formação docente que pode carregar consigo, em alguns casos, o desconhecimento das políticas de inclusão e das ações necessárias para assegurar o direito de todos a educação; a formação da equipe que atua no Napne, pois como dito anteriormente, os membros do Napne são profissionais de diversas áreas e nem todos têm o conhecimento profundo das demandas da educação que se pretende inclusiva, apesar de atuarem com muito afinco nessa empreitada.

A que se considerar que os itens relacionados a formação podem gerar preconceito em relação aos sujeitos com NEE e dificuldade na articulação para pensar as práticas e estratégias de ensino e aprendizagem do estudante com NEE.

Os últimos dois pontos que destaco aqui são a provisão financeira e as barreiras arquitetônicas. Como já pontuado durante o texto, temos campi que têm construções muito antigas e que dependem de verbas específicas para se adequar às necessidades legais.

Convém destacar que, mesmo com tais desafios, a instituição tem sempre buscado caminhos para garantir o direito à educação de todos, traçando estratégias que embora não sejam as mais adequadas, minimizam os impactos: contratação de um mesmo professor para ministrar Libras e auxiliar no AEE; construção de rampas de acesso; contratação de estagiários para auxiliar como professor de AEE, dentre outras.

Outra maneira de buscar assegurar que o que está prescrito nos documentos seja cumprido é a participação de representação do Napne nas reuniões pedagógicas o que possibilita o conhecimento das necessidades dos estudantes, bem como o acompanhamento com a equipe que atua com esses estudantes no intuito de que os direitos expressos nos documentos institucionais sejam assegurados a eles.

Retomando aos direitos das pessoas com necessidades específicas assegurados nos documentos institucionais, trago um importante documento que fundamenta a vida acadêmica dos estudantes – o Código de Disciplina e Ética Discente do Ifes. Segundo este documento,

Art. 2º São considerados direitos do estudante, além daqueles que lhe são outorgados por legislação própria:

I - ser tratado por todos com respeito, atenção e em igualdade de condições, sem discriminação de qualquer espécie;

[...]

XX - receber assessoramento e apoio especializado, a Pessoa com Necessidades Específicas – PNE, que garantam seu acesso à Instituição, bem como sua permanência nela, considerando que:

a) os direitos específicos concedidos às PNE no Ifes atenderão, primeiramente, ao princípio da igualdade, bem como a toda a legislação pertinente e vigente sobre o assunto;

b) para concessão de benefícios e serviços especiais aos estudantes citados no caput, estes deverão ter sua deficiência, mobilidade reduzida, dificuldade acentuada de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificulte o acompanhamento das atividades curriculares devidamente identificados e caracterizados por equipe multidisciplinar que analisará o laudo médico apresentado pelo estudante, fundamentando o parecer do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, ficando o NAPNE autorizado a dispensar a apresentação do laudo, conforme o caso;

c) as PNE que necessitem de atendimento especializado no Ifes poderão solicitar previamente:

1. adaptação de prova escrita e flexibilização de sua correção;
2. flexibilização/tempo adicional para realização das provas, de acordo com a limitação do estudante;
3. flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados;
4. adaptação de recursos instrucionais, incluindo material pedagógico e equipamentos, utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos especiais para pessoas com visão subnormal ou reduzida;
5. adaptação de recursos físicos, incluindo adequação dos ambientes físicos em todos os recintos internos e externos do campus ou polo, inclusive mobiliário e reserva de vaga em estacionamento;
6. adequação de ambiente de comunicação, considerando a acessibilidade digital nos sites e Ambiente Virtual de Aprendizagem;
7. apoio especializado necessário, intérprete de língua brasileira de sinais e ledor (ou outro), conforme necessidade educacional especial apresentada;

8. concessão de ampliação de prazo para conclusão de cursos, limitado a 50% (cinquenta por cento) do tempo máximo de duração fixada para cada curso;
 9. acompanhamento no encaminhamento e desenvolvimento do estágio.
- d) aos estudantes com deficiência será assegurada a oportunidade de organizar, desenvolver e participar de atividades esportivas e recreativas específicas às deficiências;
 - e) os campi ou polos priorizarão a matrícula em disciplinas e alocação de espaço físico de fácil acesso para as Pessoas com Necessidades Específicas;
 - f) o plano de ensino das disciplinas dos cursos deverá ser adaptado contemplando formas alternativas de avaliação que permitam flexibilizar a correção de provas;

Os aspectos apresentados demonstram que o direito à educação está positivado nos documentos institucionais do Ifes e alguns deles possibilitam indicar que há avanços, conforme prescrito na alínea b, inciso XX, art. 2º, em que há extensão de atendimento a estudantes que não estão contemplados nas políticas nacionais que tratam da educação especial, possibilitando que estudantes com “dificuldade acentuada de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificulte o acompanhamento das atividades curriculares” tenham acesso ao atendimento educacional especializado.

Tal situação é relevante, pois traz indícios de uma educação que se pretende de fato para todos. Conforme nos apontam Oliveira e Padilha (2013, p.43), a fragmentação das singularidades em demandas educacionais distintas pode nos afastar do que é “[...] 'para todos'; em outras palavras, do que é universal nos seres humanos, que, ainda vivendo em condições concretas de vida, em espaços e tempos determinados, com problemas em seus grupos sociais, fazem parte da totalidade do gênero humano” e portanto, detentores do direito a educação.

Também é necessário destacar que alguns dos itens apresentados carregam consigo traços do modelo educacional hegemônico e fica clara a exclusão dentro do processo que se pretende inclusivo. Os itens “c: 1 e 3; d” apresentam práticas que podem cercear o acesso a um bem cultural – a apropriação do conhecimento – pois não deixam explícitos seus possíveis sentidos: o que pode ser compreendido com flexibilização da correção da prova? O que se compreende por “flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos

conteúdos básicos”?

Tais aspectos apontam para o que afirmam Oliveira e Padilha (2013, p. 22), “inserindo-se em uma sociedade marcada pela divisão de classes sociais com interesses antagônicos, a escola reflete as contradições que perpassam essa forma de organização social”, e pode contribuir para a “exclusão social ao não propiciar a apropriação do saber sistematizado” (p. 29).

Dentro do universo de contradições que se fazem presentes no chão da escola, o documento ora discutido, merece destaque no fato de que a equipe multidisciplinar do Ifes, junto ao Napne, pode fundamentar o parecer de estudantes que apresentem uma demanda no processo de ensino aprendizagem, o que possibilita ampliar os modos de atendimento para que as necessidades dos estudantes não sejam determinantes para o seu desempenho. Isso nos permite pensar numa educação que atenda a heterogeneidade presente nas nossas escolas.

Os dados analisados nos documentos institucionais indicam que o direito à educação está declarado e proclamado, o que é de suma importância, pois ao fazer isso, a instituição possibilita o acesso à informação aos que precisam para reivindicá-lo, caso não seja efetivado. Convém ressaltar que, os documentos analisados devem estar acessíveis aos estudantes, conforme determina o Código de Ética e Disciplina Discente, em seu capítulo II, art. 2º, que trata dos direitos dos estudantes, inciso VII “ter acesso e conhecer o regulamento referente à organização didática, o Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente e demais normas e regulamentos internos, podendo solicitar informações a esses pertinentes” (IFES, 2011).

Cury (2005a, p. 19) indica que,

a declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a esse bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem ou se esqueceram que eles continuam sendo portadores de um direito importante. Disso

resulta a necessária cobrança desse direito quando ele não é respeitado.

Após essa análise de como os mecanismos que buscam assegurar o direito à educação estão positivados nos documentos institucionais, passo agora para a análise dos dados dos relatórios de gestão do Napne que demonstram os alunos atendidos, os procedimentos e ferramentas utilizadas para que se efetive a inclusão na instituição.

4.2.2 O processo de inclusão de pessoas com NEE no Ifes: o que apontam os dados do relatório de gestão³³

Esse item tem o propósito de mapear os alunos com deficiência matriculados no Ifes, quais são as políticas/ações de inclusão implantadas para a preparação da comunidade escolar para acolhê-los e perceber os desafios que precisam ser ultrapassados para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com NEE a partir dos dados dos relatórios de Gestão – 2008 a 2015.

Apesar de termos apontado que a Ação TecNep data de 2000, ressalto que os relatórios de gestão que constam no sítio do Ifes iniciam-se no ano de 2008³⁴ e que os primeiros dados aparecem timidamente nesse relatório. A única informação que consta sobre aspectos da inclusão são de nível orçamentário e remetem ao quantitativo de recursos financeiros liberados para o Programa Incluir 2008³⁵ - R\$ 40.000,00, destinados a desenvolver ações voltadas para acessibilidade com foco

³³O relatório de gestão tem como principais objetivos a prestação de contas anual realizada junto aos órgãos fiscalizadores e a apresentação de informações que contemplem a análise da gestão do Instituto e a sua atuação estratégica para o cumprimento das metas. Neste relatório, estão contemplados os quadros obrigatórios instituídos pelo TCU, que têm como pontos fortes dados de ordem financeira, orçamentária, controle de pessoal, tecnologia da informação, mecanismos de controle interno e auditoria, sendo a organização dos conteúdos efetivada de acordo com as disposições das Instruções Normativas TCU nº 63/2010 e nº 72/2013, Resoluções TCU nº 234/2010 e nº 244/2011; Decisões Normativas TCU nº 146/2015 e nº 147/2015; Portaria TCU nº 90/2014 e nº 321/2015. (http://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao)

³⁴ Ano em que foram criados os Institutos, porém como a Lei data de dezembro, ressalto que neste relatório temos apenas os dados do Cefetes.

³⁵ O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). INCLUIR 04/2008 (<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>).

nos estudantes dos cursos superiores.

Tal fato demonstra que os primeiros movimentos na instituição remontam às ações que possibilitariam o acesso de estudantes com NEE a cursos superiores, o que pode indicar que nossos modos de propor o acesso a esses cursos não asseguram o direito de todos a educação, tampouco a universalização desse acesso.

Ressalto que o Programa Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2013).

Outro ponto a se destacar é que, no período de 2005 a 2011, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior

efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013, p.3).

Os núcleos de acessibilidade têm por função melhorar o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC. O programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital.

Tais informações endossam a realidade vivida pela instituição em 2008, e quiçá, ainda hoje, bem como justificam o fato de que os primeiros dados apresentados no

relatório de gestão de 2008, trazem como foco os valores financeiros, ou seja, para que a inclusão iniciasse seu processo na instituição era preciso, primeiro, abrir as portas.

No Relatório de Gestão de 2009, o que há de menção à inclusão são ações da extensão na formação de trabalhadores da construção civil e de mulheres sem acesso à educação. São ofertas de cursos de formação inicial para possibilitar a melhoria ou ingresso no mundo do trabalho.

Também é mencionada, na Ação que trata da Assistência ao Educando da Educação Profissional, a destinação de parte dos recursos orçamentários com o objetivo de assistir alunos carentes para evitar a evasão escolar. Entretanto, no que refere-se à inclusão de pessoas com necessidades específicas nos cursos de nível médio, não há dados, há apenas menção, dentre as ações previstas na Pró-Reitoria de Ensino que esta fará a discussão em 2010 dos eixos do PNE 2011-2020.

Quanto a esses dados, há que se destacar as raízes da criação da instituição em 1909: “proporcionar educação para o trabalho aos desvalidos da sorte”, presentes nas primeiras ações com vistas a incluir – qualificar a força de trabalho, os quais não tiveram acesso aos níveis mais elevados de educação.

No relatório de 2010, há alteração do modelo a ser seguido e os relatórios individuais dos Campi são incluídos. Entretanto, não há menção às ações institucionais que proporcionem a inclusão, além das já mencionadas. O campus Alegre é o único que trata da implantação do Napne.

A implantação do Napne, ocorrida em 2007, trouxe para mais próximo, as discussões referentes aos processos de inclusão. O Núcleo hoje desenvolve trabalhos com estudantes com necessidades educativas especiais e com assistência estudantil destinadas aos alunos do Proeja (IFES, 2010, p. 67)

Convém destacar, como servidora da rede desde 2004, que algumas práticas não se fazem contempladas no relatório de Gestão. Tal ponto pode ser justificado pelo fato de a criação do Ifes ser recente na época, de ter integrado instituições com práticas

e hierarquias diferenciadas – Cefetes e Escolas Agrotécnicas – e também porque cada campus se organizou de uma maneira para fazer o relatório individual.

Ponto essas considerações, pois como membro do Napne desde 2007, quando começaram as primeiras ações no Campus Santa Teresa, posso afirmar que os registros das ações concretizadas à época foram realizados de forma tímida, pois não tínhamos bem definido o protocolo institucional para esse movimento.

Afirmo isso, também, porque em 2009 e 2010 tínhamos nossos primeiros estudantes com NEE identificados e com solicitação de atendimento especializado. Entretanto, a prática de relatórios institucionais foi se constituindo aos poucos, considerando que a criação do Ifes data de dezembro de 2008 e que as práticas voltadas para a inclusão de pessoas com NEE eram muito recentes na instituição.

Os dados apresentados nos relatórios de gestão a partir de 2012 trazem informações mais concisas das ações voltadas ao processo de inclusão na instituição. Isso porque, os documentos balizadores das ações da Instituição começam a ganhar corpo, como o Estatuto, o PDI, o ROD dentre outros, assim como a hierarquia institucional vai se constituindo e as unidades começam a se ver como parte da mesma instituição, contempladas em suas demandas e em suas realidades locais. Isso permite dizer que com tais documentos iniciamos o estabelecimento de protocolos de atuação institucional no que tange as ações para o processo de inclusão.

Outro fator que contribui para essa ampliação são as políticas nacionais que fundamentam as concepções, diretrizes e procedimentos a serem adotados pela instituição, bem como, a forma como os órgãos controladores da União passam a exigir a transparência das ações do Ifes, considerando o investimento feito na rede e a função social prevista nos documentos de criação da instituição. Tais mecanismos fizeram com que a instituição “abrisse suas portas” para sujeitos que antes estavam alijados desse acesso.

Nesse contexto, no Relatório de Gestão de 2012, fica perceptível a mudança do enfoque dado ao processo de inclusão, pois se até então era algo “solto”, muito incipiente, que poderia ser executado por quem quisesse e tivesse demandas. A partir desse relatório, percebe-se que tal processo passa a ser atribuição das Pró-Reitorias e, mais especificamente, da Pró-Reitoria de Ensino que tem dentre suas atribuições, a de “propor e auxiliar a implantação de políticas, programas e projetos de inclusão, acesso e permanência de estudantes no Ifes” (IFES, 2012), o que disparou um movimento de planejamento de ações da instituição para promover a inclusão.

Essa atribuição, mesmo que ampla e genérica, aponta que a partir desse momento, as ações são da Instituição e não mais dos campi que apresentassem demandas. Desse modo, iniciaram-se algumas ações para alcançar os objetivos propostos por esta Pró-Reitoria. Nesse contexto, destaco as que foram desenvolvidas em 2012:

- Reunião sobre revisão dos projetos arquitetônicos dos campi de acordo com a NBR 9050.
- Inauguração da Sala do NAPNE no Campus Serra.
- 1º Seminário NAPNE, com o tema: “A Inclusão escolar dos alunos com necessidades específicas no IFES”
- Reatech /São Paulo – Tecnologias Assistivas - Participação na Reatech - XI Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade.
- Realização do I Fórum dos Napne's do Ifes
- Reunião, com os membros da Comissão de Políticas de Inclusão e Diversidade para Avaliação da Assistência Estudantil do Fórum de Dirigentes de Ensino.
- Participação no Seminário de Educação Inclusiva - Ufes
- Evento no Campus Itapina: Dia da Inclusão (IFES, 2012, p. 205)

Outro ponto importante presente no relatório de gestão de 2012 é que, dentre o orçamento destinado à Política de Assistência Estudantil³⁶, uma parte deste foi destinada ao “Programa de Apoio à Pessoa com Necessidade Educacional Especial”, totalizando 25,72% dos recursos totais.

³⁶ A Política de Assistência Estudantil do Ifes foi criada em 2011 pela Resolução nº 19/2011, do Conselho Superior do Ifes, a fim de promover ações que contribuam para a equidade no processo de formação dos discentes do Ifes. Pensando em uma política participativa, optou-se por levantar as demandas para Assistência Estudantil junto aos alunos, o que proporcionou a discussão coletiva e, a partir disso, a eleição de 10 demandas prioritárias na área. A partir da realidade apresentada, elaboraram-se os programas de apoio à formação discente da Política de Assistência Estudantil do Ifes, regulamentados pela Resolução nº 1.602/2011, do Conselho Superior do Ifes.

Ressaltamos ainda que, no que se refere ao “Programa de Apoio à Pessoa com Necessidade Educacional Especial”, é possível destinar recursos para atender a demandas outras como aquisição de material de apoio assistivo a alunos com necessidades específicas e organização de eventos e palestras com foco na educação inclusiva (IFES, 2012, p.200).

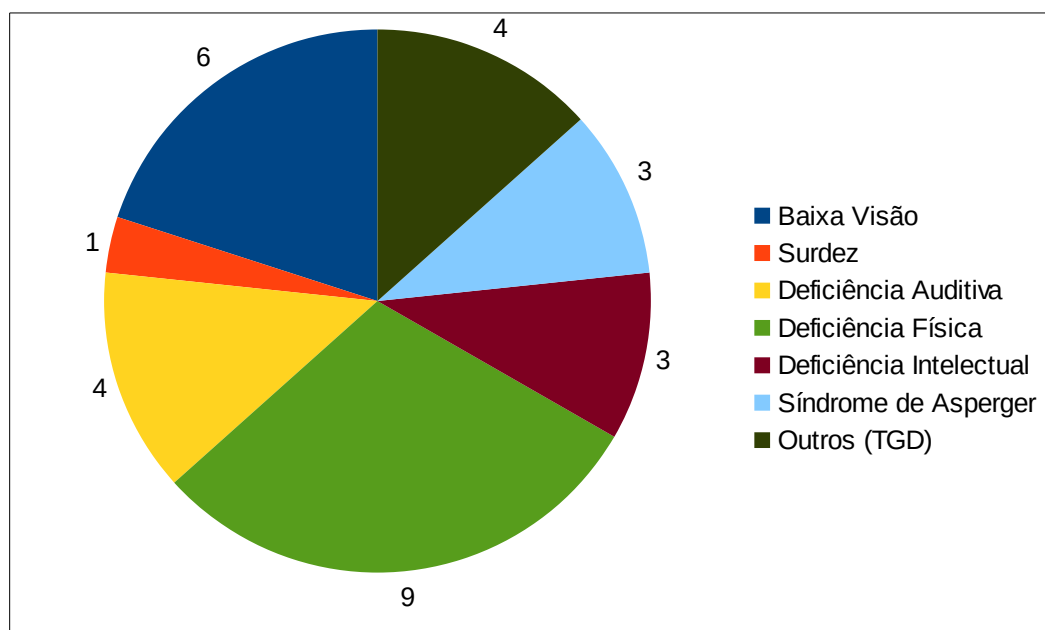
Destaco, também, que a partir do relatório de gestão de 2012, um tópico específico para tratar das Necessidades Especiais foi inserido nos relatórios. Nele são tratadas as ações desenvolvidas pelo Napnes. Isso se deve ao fato de que,

Os Napne’s do Ifes foram constituídos gradativamente desde 2006, sendo que durante o ano de 2012 chegou-se à consolidação de todos os 17 Núcleos, 01 em cada campus. Desde a sua constituição, cada Napne tem buscado desenvolver suas atribuições e promover, assim, o atendimento às demandas dos alunos e da comunidade escolar com relação à educação inclusiva (IFES, 2012, p. 200).

Este fato demonstra que as ações *in loco* para a promoção do processo de inclusão já aconteciam, mesmo sem ter seu registro efetivado nos relatórios de gestão. Destaco também que, a consolidação de ações institucionais promoveu um movimento nos campi que se perceberam como membros de uma identidade institucional e, portanto, deveriam exercer suas funções para fomentar a inclusão preconizada pela instituição.

Adensa essa percepção, o estudo de Anjos (2006) que apontou a necessidade de mudanças na estrutura e nos modos de fazer a inclusão na EPT, pois a adoção de medidas fragmentadas não é o almejado pela Ação TecNep, tampouco para o êxito do processo de inclusão.

No relatório de 2012, é possível, também, obter os primeiros dados quantitativos sobre a matrícula de estudantes com NEE no Ifes, como podemos ver no gráfico 05:

Gráfico 05: Número de matrículas por tipo de NEE - 2012

Fonte: Relatório Gestão 2012

No ano de 2012, o número total de matrículas de estudantes com NEE foi de 30, um número ínfimo se considerarmos o número total de matrículas do Ifes para o referido ano – 18.445. Mesmo assim, esses dados confirmam que estes estudantes, mesmo timidamente, estão chegando ao Ifes e que a partir dessa chegada, as práticas precisarão ser (re)pensadas.

Há no relatório também, a especificação de alguns recursos de Tecnologia Assistiva que foram adquiridos para atendimento desses estudantes. É possível perceber pelos dados que nem todos os recursos que seriam necessários para atender as demandas estudantis, conforme deficiência, foram adquiridos. Entretanto, a preocupação em adquirir tais recursos demonstra que a instituição está engajada no processo de inclusão.

Como Bortolini (2012) indica em seu estudo, o processo de inclusão na rede federal de educação profissional e tecnológica é um processo em curso e apesar dos entraves, uma série de mudanças vêm ocorrendo.

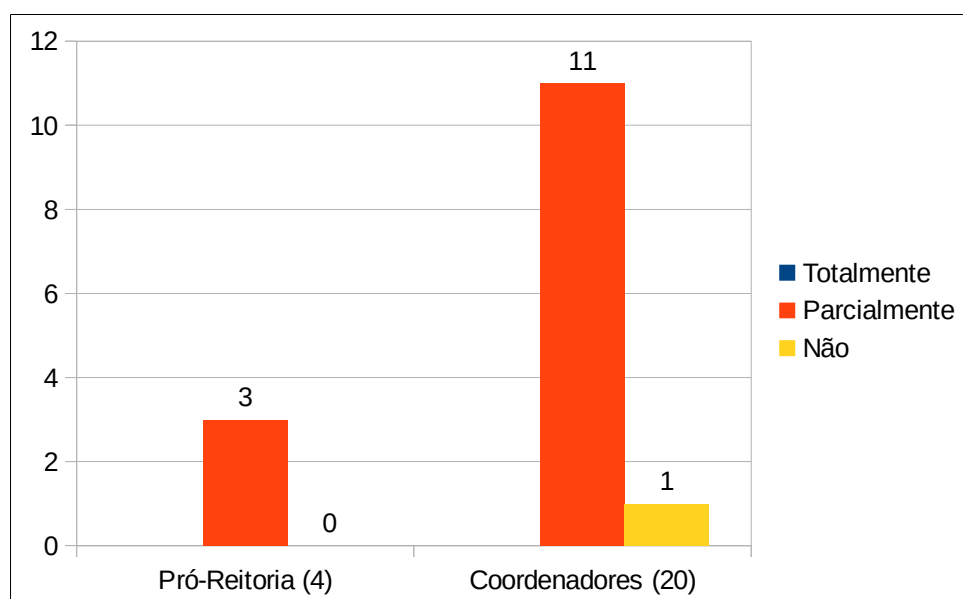
Quadro 05: Recursos de Tecnologia Assistiva solicitados e atendidos em 2012

Recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis às Pessoas com NEE	
Tipo	Quantidade
Material em Braille	14
Mat. Pedagógico Tátil	0
Tradutor e Intérprete de Libras	1
Recursos de Acessibilidade à Comunicação	6
Material impresso ampliado	0
Recursos de Informática Acessível	6
Material impresso formato acessível	12
Material didático em Libras	1
Material em áudio	0
Disciplina de Libras	Todas Licenciaturas
Guia-Intérprete	0
Material didático digital acessível	0
Outros	1

Fonte: Relatório Gestão 2012

Os dados apresentados demonstram que a Instituição tem buscado priorizar as demandas dos estudantes matriculados e reconhece que necessitam de materiais que os auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo sendo incipiente esse processo e sem garantir o atendimento de todas as demandas dos estudantes, sabemos que “a presença dos alunos reconhecidamente 'diferentes' no ensino comum pode contribuir para que nos questionemos sobre a real capacidade da escola e dos sistemas educacionais, no sentido de promover a educação dos alunos em geral” (BAPTISTA, 2006, p. 91).

Tal fato fica evidente, também, quando perguntei aos Coordenados do Napne e aos membros participantes da Proen, sobre a percepção que tinham da “capacidade da instituição para promover a inclusão” e a resposta obtida coaduna com os dados apresentados nos relatórios de gestão, os quais indicam que há um percurso a ser construído para que de fato, o Ifes promova a educação como direito de todos. Conforme Bortolini (2012) aponta, o Napne é um dos mecanismos desse percurso para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de sujeitos com NEE.

Gráfico 06: Capacidade da instituição para promover uma educação para todos

Fonte: Dados dos questionários

O Relatório 2012 também destaca que para além do atendimento dos estudantes com necessidades específicas, as equipes dos Napnes promoveram trabalhos de sensibilização, por meio de encontros, palestras e seminários que tiveram como propósito divulgar o Napne junto à comunidade escolar, assim como discutir a temática.

Nesse movimento e com o intuito de contribuir com a divulgação e atuação do Napne, a Pró-Reitoria de Ensino propôs a implantação do projeto “Ifes Acessível” que é um projeto desenvolvido pela Comissão Permanente de Acessibilidade do Ifes. Essa comissão tem por finalidade implantar a acessibilidade arquitetônica nos campi, de forma plena, integrada e padronizada, buscando romper com um dos principais obstáculos para o acesso – a acessibilidade física dos campi, considerando que alguns campi são bem antigos e contam com uma estrutura física inadequada para o acesso de pessoas com necessidades específicas.

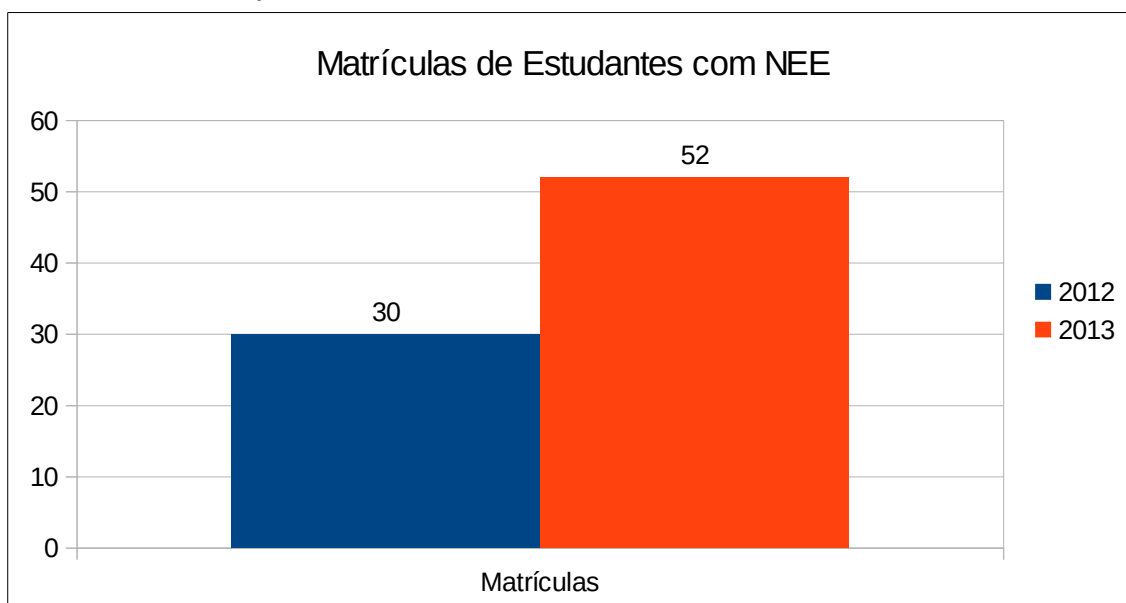
Silva (2011) constata a necessidade da acessibilidade, entretanto foi considerada pelos sujeitos participantes da pesquisa como limitada e que precisa ser ampliada

para que de fato o acesso e amobibilidade na instituição não seja cerceada.

São essas as ações que iniciam alguns eixos de trabalho no Ifes para promover o acesso, mesmo que não tenhamos a reserva de vagas no processo seletivo, indicam, conforme nos afirma Baptista (2006, p. 91) que “a inclusão tem colaborado para uma discussão relativa aos limites da escola e para a necessidade de intensas mudanças”.

Nesse contexto, o Relatório de Gestão de 2013 amplia a análise dos dados e inicia um quadro comparativo no que se refere a quem é atendido e porque é atendido pelo Napne. Podemos observar isso nos gráficos obtidos no Relatório:

Gráfico 07: Comparativo matrícula de estudantes com NEE – 2012/2013



Fonte: Relatório de Gestão Ifes 2013.

Adensam essa concepção os estudos de Azevedo (2007) e Rosa (2011) que sinalizam a importância da Ação TecNep na rede, pois impulsionou a discussão e a implantação de ações que reconhecem as diferenças presentes na sala de aula, porém não como estratificadoras – normais e anormais, mas como características dos sujeitos que fazem parte do espaço acadêmico.

Convém destacar que, de acordo com as informações contidas no Relatório de 2013, para identificar os estudantes com NEE o Ifes utiliza o previsto na legislação específica (art. 1º, inciso VIII, parágrafo 1º do Decreto nº 7.611/2011), que compreende alunos com “deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação”.

Ao comparar os números de matrículas entre 2012 e 2013, pode-se afirmar que este representa um crescimento de 73,33% em relação ao ano de 2012. (IFES, 2013). Não há dados disponíveis que possibilitem analisar esse expressivo aumento, mas podemos indicar que com a padronização dos procedimentos de registro e acompanhamento do Napne nos encaminhamentos de matrículas podem ter contribuído para que casos que antes passavam despercebidos tenham sido registrados a partir de 2013.

Outro fator a se destacar é a expansão da rede Ifes pelo estado em locais que não existiam campi, principalmente no interior do estado. Ressalto que estes aspectos podem ser considerados para esse aumento, entretanto não há um estudo institucional formalizado acerca desse dado.

Considerando-se os dados relativos ao ano de 2013, no que tange à distribuição dos alunos por tipo de necessidade especial, observa-se que as maiores ocorrências se referem a alunos com Baixa Visão (30,77%), alunos com Deficiência Auditiva (28,85%) e alunos com Deficiência Física (21,15%).

Apesar de não ter um estudo acerca dos motivos que levam a esses índices nesses “tipos” de deficiência, podemos inferir pelos dados do Censo do IBGE de 2010 (BRASIL, 2010) que revela números preocupantes em relação à inclusão da pessoa com deficiência intelectual na escola. Mais de 80% dos 2,2 milhões de entrevistados autodeclarados deficientes intelectuais têm o ensino fundamental incompleto ou nenhuma instrução – em números absolutos, são 1,79 milhões de pessoas, enquanto para outras deficiências, mesmo que alarmantes, os números são

menores.

O estudo do IBGE revela que 61,1% da população com 15 anos ou mais e que tem, pelo menos, uma deficiência não tem nenhuma instrução ou não completou o ensino fundamental. Este número cai para 38,2% entre os que declaram não ter nenhuma dificuldade. Para a pesquisa, foram consideradas as deficiências visual, motora, auditiva e intelectual (BRASIL, 2010).

Tais dados nos ajudam a compreender que o processo vivido no Ifes é reflexo de um processo social amplo, considerando que a unidade é parte de um todo e assim, os movimentos macrosociais tendem a ser reverberados no espaço microsocial. E como indica Rech (2012), as políticas de Educação Especial na educação profissional e tecnológica não rompem por si só as barreiras das desigualdades sociais, assim como salienta Waldemar (2012) que, apesar dos avanços em alguns aspectos do processo de inclusão, a educação profissional e tecnológica não tem conseguido envolver os estudantes nas atividades acadêmicas pertinentes da área.

Segundo Waldemar (2012), tal acontecimento se dá em função das fragilidades da formação dos profissionais da rede, da ausência do apoio especializado para atendimento desses sujeitos e pelo contexto socioeconômico que a sociedade vive. Tais fatos indicam flashes do que acontece nesse processo, entretanto é necessário iniciar o processo de inclusão e o enfrentamento das barreiras/entraves que vão surgindo ao longo dele.

Outro aspecto que também podemos considerar na busca pela compreensão desses dados, é pela via dos processos vividos como servidora da instituição há 14 anos, pelas informações contidas nos relatórios de gestão, nos questionários aplicados, nos grupos focais que apontam uma instituição que tem (re)constituído seu processo de inclusão da “estaca zero”, ou seja, do acesso. Sendo assim e considerando o cenário nacional e as características de cada deficiência em termos de demandas de materiais assistivos, metodologias e acessibilidade, dentre outros, podemos inferir

que ainda somos uma instituição que cerceia o acesso educacional de alguns sujeitos de direito.

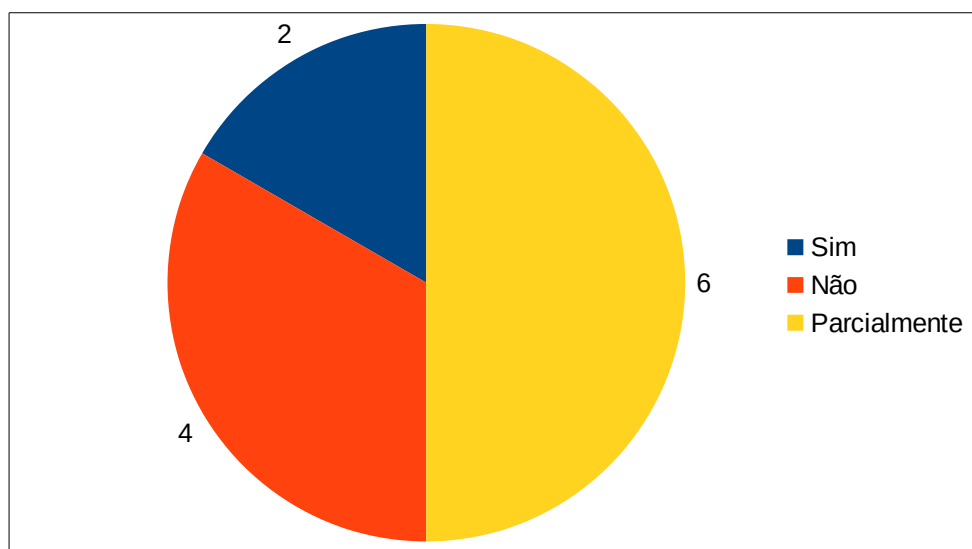
Conforme há o aumento de matrículas de estudantes com NEE, aumenta também a necessidade de instrumentalizar os Napnes para o atendimento aos diferentes tipos de necessidades específicas. Por isso, em 2013, alguns recursos de Tecnologia Assistiva, foram disponibilizados aos campi. Os materiais disponibilizados concentram-se, em alguns campi, de acordo com a demanda, e ainda assim não atendem completamente às necessidades desses campi. A disponibilização deste material deu-se a partir das demandas dos campi, de acordo com as matrículas de sujeitos com necessidades específicas (IFES, 2013, Relatório Gestão).

Quadro 06: Recurso de Tecnologia Assistiva

Recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis às Pessoas com NEE	
Tipo	Quantidade
Impressora Braille	2
Máquina de escrever Braille	23
Software de comunicação alternativa	2
Notebook	6
Material pedagógico em Libras	1
Reglete	3
Punção	3
Soroban	3
Calculadora sonora	2
Material sonoro acessível em Libras	2
Material digital acessível em Braille	23
Mini gravador digital	1
Teclado em Braille	1
Software ampliador de tela	1
Software de escaneamento/leitor	1

Fonte: Relatório Gestão 2013 Ifes

O fato de que os recursos não são suficientes para atender a todos os campi em todas as suas demandas é um dado que aparece também nos questionários. Quando perguntado aos coordenadores dos Napnes se a acessibilidade estrutural (rampas de acesso, mobiliário, sala de aula, equipamentos etc.) do campus atendia as demandas dos alunos com necessidades específicas, os respondentes sinalizaram, em sua maioria, que esse atendimento se dava parcialmente, conforme demonstrado no gráfico 08.

Gráfico 08: Acessibilidade estrutural (rampas de acesso, materiais, mobiliário etc)

Fonte: Questionário coordenadores do Napne

Para além da instrumentalização com os recursos da tecnologia assistiva, outras estratégias para dar suporte às equipas envolveram

a capacitação dos servidores, a disponibilização de infraestrutura física, como salas de recursos multifuncionais e salas para o atendimento dos alunos, assim como a contratação de profissionais especializados para o atendimento a cada tipo de necessidade especial, conforme preconizado na legislação específica – Lei 10.436/2002, Decretos 5.626/2005, 7.611/2011 e 7.612/2011. Neste sentido, no ano de 2013 o Ifes contou com alguns recursos para a implementação das ações inclusivas, no entanto estes não estavam disponíveis na maioria dos campi (IFES, 2013, p. 265).

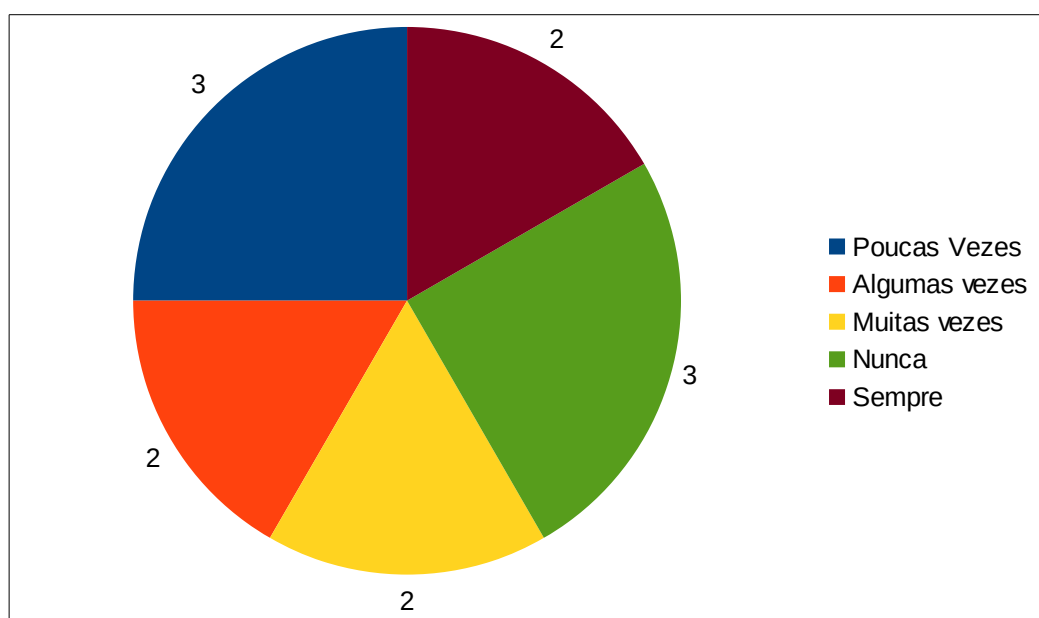
Como já dito nos capítulos anteriores, o Napne não se constitui enquanto setor nos campi, mas sim enquanto um núcleo de assessoramento instituído por meio de portaria do Diretor-Geral do campus, conforme normas do Regulamento do Napne. Esse é um fato que interfere diretamente na institucionalidade de suas ações, pois não há recursos orçamentários específicos, faltam materiais, não há profissionais direcionados especificamente para o Napne. Esses fatos são apresentados no Relatório de Gestão, inclusive com indicação de fragilização do trabalho.

Tal fato também faz com que as ações sejam fomentadas e desenvolvidas de modos diferentes nos campi. Como não há uma política institucional para a inclusão, as

equipes nos campi atuam conforme as demandas e apoio que têm da Gestão de cada campus. Esse é um dado que também aparece no questionário respondido pelos coordenadores dos Napnes, conforme apresentado no gráfico 09.

Como já apontara Zamprogno (2013), ao estudar as ações/programas de inclusão implantados no Ifes, este precisa fomentar políticas institucionais mais estruturadas com o intuito de assegurar a fluidez do processo de inclusão, com qualidade para todos os sujeitos envolvidos nele: estudantes e profissionais.

Gráfico 09: Frequência do apoio recebido para instituir as ações do Napne



Fonte: Questionário

Mesmo com os desafios a serem enfrentados, o Relatório aponta que em 2013, diversos trabalhos foram desenvolvidos na instituição, dentre os quais destaco: oferta de curso básico em Libras e de Deficiência Visual – Campus Itapina; apresentação do Coral de Libras, formado por alunos e servidores do Campus Itapina, em eventos de Educação Inclusiva; projeto Jardim sensorial – Campus Itapina; Dia da Inclusão no campus – Campus Itapina; Seminário de Educação Inclusiva e Acessibilidade – Institucional.

Além destas atividades, no ano de 2013, a Pró-Reitoria de Ensino através da Assessoria Multidisciplinar de Inclusão e Assistência Estudantil realizou diversas ações em parceria com o Napne dos campi, com o objetivo de expandir as ações de inclusão e acessibilidade no Ifes: com o Projeto Ifes Acessível, a Comissão Permanente realizou a coleta de dados em todos os campi do Ifes e apresentou um relatório analítico, ao Colégio de Dirigentes do Ifes, para subsidiar ações que permitam a acessibilidade arquitetônica em todos os campi do Ifes nos próximos anos; o Fórum dos Napne's do Ifes se reuniu 02 vezes no ano de 2013, em caráter ordinário e consolidou seu regulamento interno, já aprovado nas instâncias competentes (Portaria nº 039/2013) e, dentre outras ações, formulou e encaminhou a proposta de "Regulamento Interno Unificado dos Napne's do Ifes" para apreciação e aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Ifes (CEPE) e do Colégio de Dirigentes do Ifes que fora aprovado em 2014.

A Pró-Reitoria de Ensino, através da Assessoria Multidisciplinar de Inclusão e Assistência Estudantil e do Fórum de Napne's do Ifes, promoveu o II Encontro dos Napne's do Ifes, realizado entre os dias 27 e 29 de novembro de 2013, em Domingos Martins/ES. Na ocasião, os servidores que atuam nos Napne's dos campi foram convidados a participar deste evento, que teve como tema central "Compartilhando práticas e saberes na construção de uma política de inclusão no Ifes" e elaboraram propostas, as quais foram encaminhadas à Pró-Reitoria de Ensino para que fossem analisadas e implementadas nos próximos anos, a curto, a médio e a longo prazo, de acordo com a complexidade da ação.

No que se refere à aquisição de materiais assistivos para os campi, o Relatório traz que em 2013, a Pró-Reitoria de Ensino recebeu uma verba complementar à Ação 20RL – subação Educação Inclusiva e Diversidade na Educação Profissional e Tecnológica, para ser utilizada na instrumentalização dos núcleos que atuam com a temática da inclusão.

Diante do curto prazo para utilizar o recurso, a Pró-reitoria de Ensino, através da Assessoria Multidisciplinar de Inclusão e Assistência Estudantil, realizou uma ampla pesquisa no sentido de identificar os materiais necessários e as atas de registro de preços vigentes, o que culminou na

elaboração de processos de adesão a diversas atas de instituições do país. Ao final do processo, foi possível empenhar um valor de R\$ 244.618,18 para a compra dos materiais abaixo listados, os quais deverão ser recebidos e entregues aos campi no início de 2014: • 04 teclados ampliados; • 18 mouses roller mouse; • 18 bolas de futsal com guizo; • 34 notebooks; • 04 licenças de software de comunicação alternativa e aumentativa; • 15 licenças de software leitor de telas; • 02 Linhas Braille; • 33 regletes de mesa com punção; • 15 sorobans; • 17 geoplanos; • 17 calculadoras sonoras; • 36 lupas manuais (IFES, 2013, p. 266).

A partir das informações apresentadas no relatório de 2013, destaco que os principais processos vivenciados no desenvolvimento de atividades pelo Napne dos campi, além dos já apresentados foram:

- a) Conscientização da importância da discussão com os professores e equipe pedagógica sobre a Educação Inclusiva, assim como o crescimento educacional dos alunos acompanhados pelo Napne;
- b) Contribuição na elaboração da Política de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado na EaD do Ifes;
- c) Troca de experiências inclusivas com o Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, por meio de visita técnica; e)
- Contribuição com a reformulação do PDI do Ifes quanto à atualização das questões inclusivas (garantia de acessibilidade programática);
- d) Realização da pesquisa sobre acessibilidade na EaD via Sistema Acadêmico Web com os alunos de cursos EaD do Ifes;
- e) Participação de representantes do Fórum dos Napne's do Ifes – Fonapne na construção compartilhada de editais de processos seletivos no âmbito do Ifes.
- f) Contribuição na elaboração da Política de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado na EaD do Ifes; [...] (IFES, 2013, p. 266)

Mesmo com essas ações acontecendo em toda a instituição, muitos desafios permanecem, dentre os quais destaco:

- [...]
- i) Acúmulo de funções dos servidores envolvidos;
 - j) Ausência de sala adequada, equipada com mobiliário, material didático, com recursos multifuncionais e recursos pedagógicos de acessibilidade;
 - k) Ausência de equipamentos de Tecnologia Assistiva;
 - l) Barreiras arquitetônicas que dificultam a acessibilidade nos campi;
 - m) Ausência ou número insuficiente de docentes com formação em Educação Especial;
 - n) Ausência de uma estrutura centralizada no Ifes que organize as ações inclusivas na Educação à Distância (EaD);
 - o) Inexistência de uma equipe permanente na Reitoria/Cead e campi/Napne's com dedicação exclusiva à Educação Inclusiva;
 - p) Falta de formação específica sobre Educação Especial para os profissionais que trabalham nos campi e Reitoria (IFES, 2013, p.266).

Tais informações presentes no Relatório de Gestão de 2013 são reforçadas no questionário respondido pelos coordenadores do Napne em 2016, conforme já

pontuado no gráfico 04: Principais desafios à efetivação da inclusão de sujeitos com NEE no Ifes, na página 117.

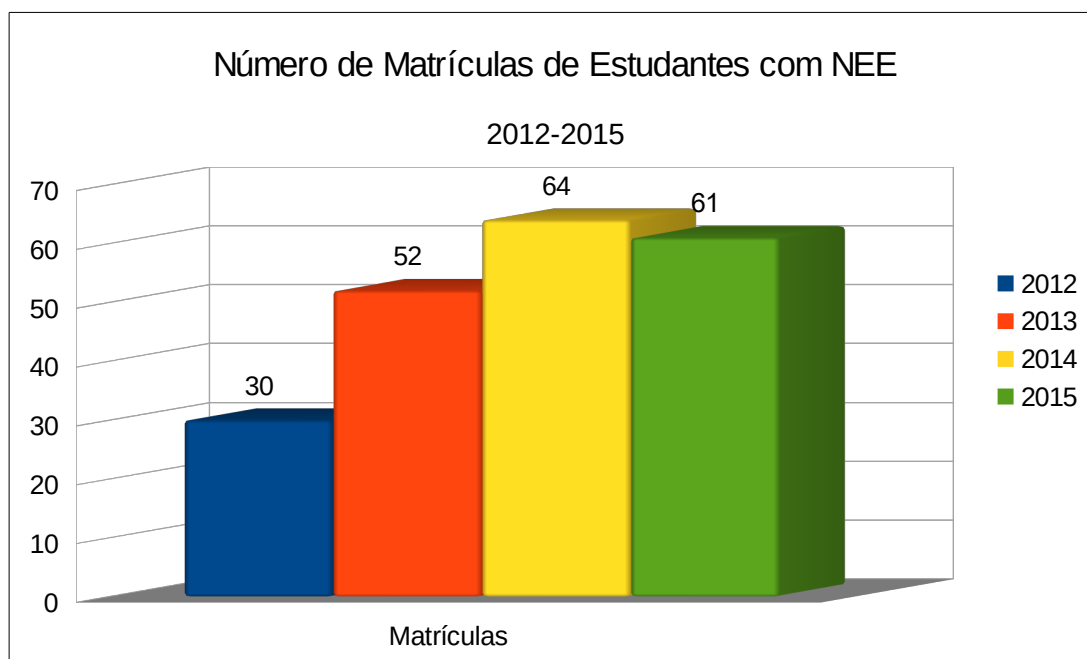
Nesse relatório, os Napnes apresentam como condições para que se aprimore a atuação dos núcleos, frente às demandas que surgem, os seguintes aspectos:

- Transformação do Napne efetivamente em um setor;
- Oferta de curso de Libras para os servidores dos diversos campi;
- Capacitação para os servidores envolvidos com o Napne;
- Formação continuada sobre Educação Inclusiva para os professores e profissionais da educação nos campi e também nos polos EaD;
- Inclusão de condições operacionais para a concretização da Política Inclusiva no PDI do Ifes (IFES, 2013, p 267)

Um ponto importante a se destacar na análise dos dados desse relatório é que o Ifes está empenhado em garantir a estrutura mínima para que todos os campi possam atender os estudantes com NEE, entretanto preciso ressaltar que para além da estrutura física e equipamentos, há a necessidade de compreendermos que esse processo apenas se consolidará na Instituição se esta de fato o perceber como um mecanismo que assegure o direito de todos à educação, ou seja, incidindo também sobre as práticas docentes, afinal como destaca Baptista (2013, p. 17),

As dificuldades que envolvem a cognição, o pensamento, a abstração, a comunicação e a interação social exigem de nós uma grande atenção aos modos como instituimos nossas práticas, como elaboramos nossos planejamentos e realizamos nossas avaliações. [...] Refletir sobre como ensinamos e como aprendem esses alunos nos ajuda a ensinar melhor, ou a favorecer que os alunos em geral sejam colocados em situação de aprender.

Ao analisar os relatórios a partir de 2013, opto por uma análise conjunta, pois as ações vão sendo ampliadas e trago comparativos desde 2012. Portanto, ao analisarmos as matrículas, temos:

Gráfico 10: Comparativo Matrículas 2012-2015

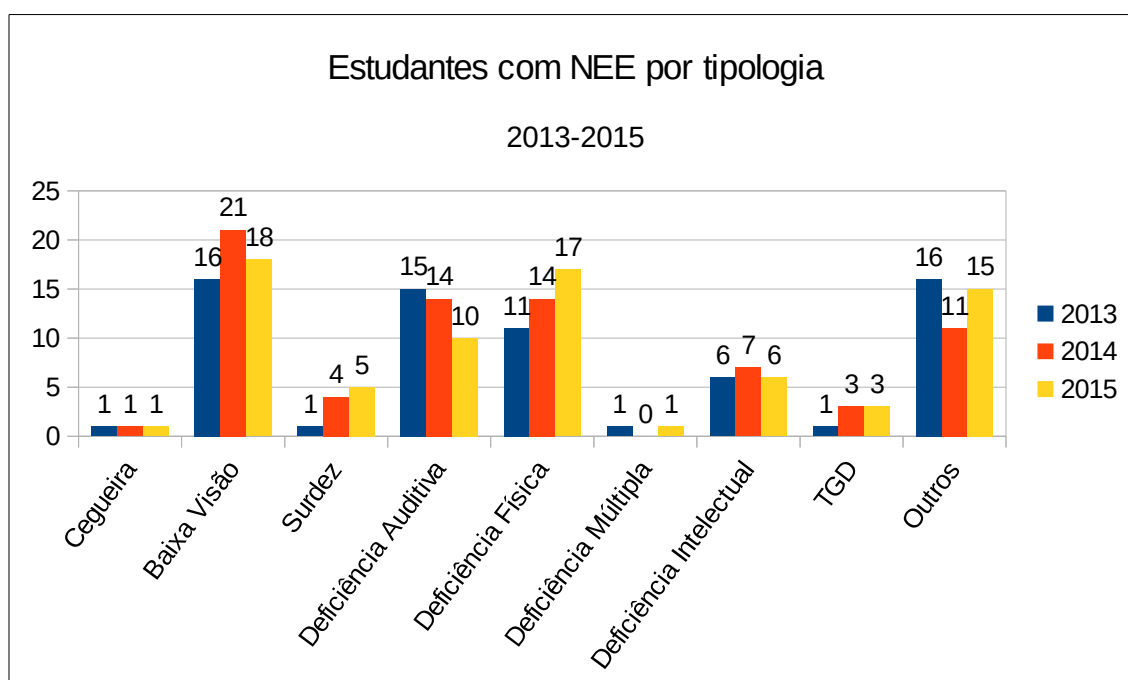
Fonte: Relatórios de Gestão 2012-2015

Esses números demonstram um crescimento de 17,3% em relação ao ano de 2013 e uma queda de 4,7% em relação ao ano de 2014. Esse fato chama atenção, pois percebemos que em 2013 foram realizadas diversas ações para a ampliação e fortalecimento da atuação do Napne nos campi. Entretanto, não é possível, a priori, identificar a causa desse decréscimo nas matrículas (IFES, 2014/2015).

Quando tratamos dos dados referentes à categorização dos tipos de deficiência, percebemos que as maiores ocorrências continuam na área da baixa visão (18 alunos), seguida da deficiência física (17 alunos) e da deficiência auditiva (10 alunos). Estes dados indicam que as ações que o Ifes tem adotado proporcionam o acesso, mesmo que em número reduzido, e que há algumas necessidades específicas que continuam sendo um desafio, como por exemplo a deficiência múltipla, a deficiência intelectual, a cegueira, dentre outras, que necessitam de um entendimento e discussão maior por parte dos profissionais, no sentido de entender que a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos também pode ocorrer, quando os espaços e as ações assim possibilitam.

Segundo Cunha e Silva (2014), o número de matrículas de sujeitos com NEE ainda reduzido nas instituições de educação profissional e tecnológica é um indício de que a rede tem um longo caminho a percorrer nesse processo e que as ações precisam ser adotadas para não mais cercear a aprendizagem destes sujeitos.

Gráfico 11: Comparativo matrículas de estudantes com NEE por categoria



Fonte: Relatórios Gestão 2013/2015

Um dado chama atenção e ratifica o que já foi dito, o Ifes amplia seu público de atendimento. Isso pode ser percebido na categoria “outros” (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia, déficit de atenção dentre outras especificidades), que de acordo com os dados do relatório, são os estudantes atendidos pelo Napne que não são público-alvo da educação especial de acordo com o determinado na legislação vigente.

Outro ponto a se destacar é o fato de que com a ampliação do atendimento em diferentes especificidades traz como desafio a necessidade de se ter condições de atender essas demandas com qualidade. A burocratização para contratação de profissionais especializados em cada área é algo que tem cerceado alguns

processos de atendimento.

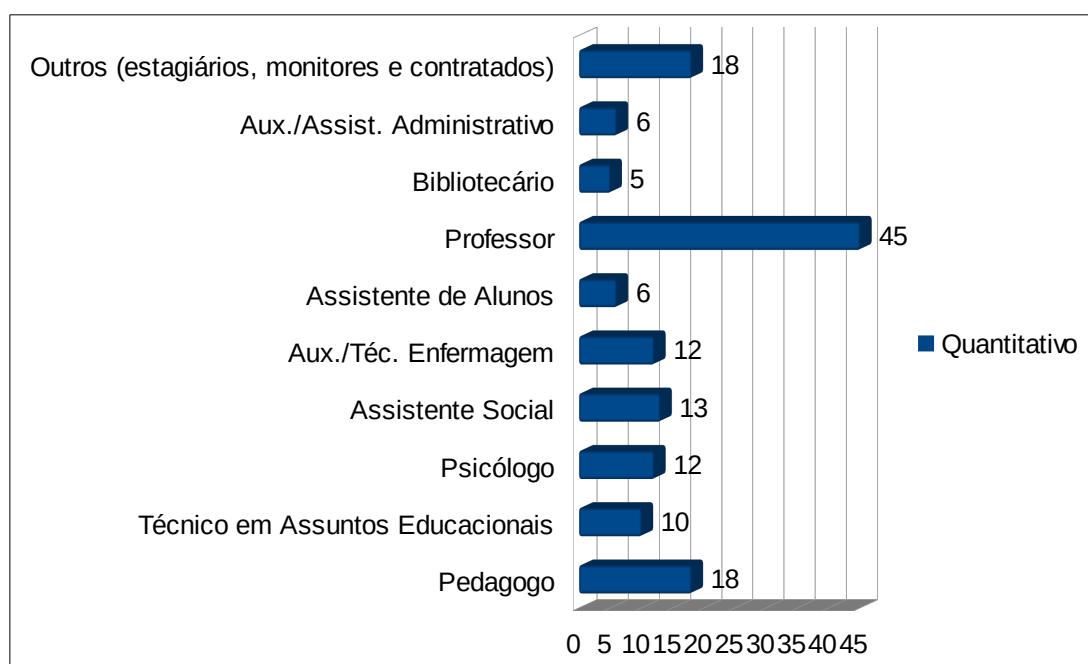
Isso porque na Rede Federal de ensino, a contratação de pessoal por tempo determinado se dá de acordo com as Leis nº 8.745/1993 e 12.425/2011 que trazem como condição o vínculo dessa demanda com vaga de efetivo, ou seja, para haver a contratação de professor substituto, um servidor efetivo deverá estar afastado de suas atividades. Ressalto ainda, que para que a contratação se efetive, o perfil do professor a ser contratado deve seguir o perfil do professor que está afastado.

Essa realidade aponta para a busca por novas vagas de efetivos, entretanto esbarra em outro dificultador, a distribuição de vagas para concurso público é feita de acordo com o número total de estudantes, ou seja, nem sempre o professor especialista de AEE será prioridade tendo em vista a rotatividade dos estudantes e os diferentes tipos de necessidades que um mesmo campus poderá ter.

Nesse sentido, o Ifes, pela via das Equipes do Napne e com apoio da Pró-Reitoria de Ensino tem ido em “busca por novas vagas e pela desburocratização da contratação de profissionais, bem como pela formação continuada/permanente dos profissionais que atuam junto a esse público” (IFES, 2015).

O fato de que os profissionais que são membros da equipe são atuantes em diferentes frentes de trabalho pode representar potencialidades e fragilidades. Potencialidades quando tomamos a diversidade de formação apresentada pelos membros e a amplitude que isso pode dar ao trabalho do Napne nos diferentes setores da instituição.

Fragilidades se considerarmos as demandas apresentadas ao núcleo e a carga horária destinada no regulamento de dedicação desses membros ao Napne – 4h semanais e o fato que tais membros também precisam cumprir as atribuições do cargo para o qual prestaram concurso, o que pode cercear o planejamento e o desenvolvimento das ações do Napne.

Gráfico 12: Constituição da equipe do Napne

Fonte: Relatório Gestão 2015

Mesmo com esses desafios, não se pode negar que muitos avanços têm sido conquistados no sentido de promover a inclusão de sujeitos com NEE na rede federal de educação profissional e tecnológica. As ações e as fragilidades têm impulsionado a instituição a perceber-se como responsável pela articulação das políticas que assegurarão o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes enquanto Rede de Educação Profissional e Tecnológica.

Neste item, tive por intenção traçar um panorama da legislação institucional, da constituição e atuação do Napne, com o intuito de percebermos como a instituição vem se preparando para assegurar a educação como direito público subjetivo. No subcapítulo seguinte, proponho a análise das ações do Napne a partir das percepções dos Coordenadores dos Napnes, dos membros da Pró-Reitoria de Ensino participantes da pesquisa, dos membros dos Napnes dos Campi Itapina e Santa Teresa, bem como dos estudantes atendidos pelos Napnes desses dois campi.

4.3 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NEE NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – O QUE APONTAM AS PRÁTICAS

Com o propósito de apresentar como o Ifes tem se estruturado ante o processo de inclusão escolar de sujeitos com deficiência, vimos no subcapítulo anterior como essa instituição está se preparando para tornar-se inclusiva, seja no que tange às adaptações arquitetônicas e físicas planejadas ou já realizadas, seja na aquisição de equipamentos, na elaboração dos documentos que regem a prática da Instituição, seja na atuação da equipe de trabalho – Napne.

Neste subcapítulo, foco a análise nas percepções dos sujeitos participantes da pesquisa sobre o processo de inclusão em curso na instituição pela via das ações, suas possibilidades e seus desafios para que a educação como direito público subjetivo seja assegurada a todos.

A atuação do Napne, já explicitada preliminarmente, agora é aprofundada pelo depoimento dos sujeitos da investigação, que relatam como transcorre a inclusão no que se refere ao acolhimento dos estudantes no momento do ingresso e como estão sendo orientados e acompanhados nessa instituição de ensino.

Defendo que não é possível pensar o processo de inclusão sem investir na formação dos profissionais da educação, na discussão permanente sobre o currículo, a avaliação, sobre as atuações pedagógicas e atitudinais que se fazem necessárias para assegurar a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Saliento que este estudo não teve a pretensão de propor uma solução para os desafios encontrados, mas sim o de apresentar as ações desenvolvidas pelo Napne na perspectiva da educação inclusiva, tomando a educação especial e a educação inclusiva como mecanismos que podem assegurar o direito de todos à educação.

Para a finalização (mas não o encerramento) deste estudo, analiso os dados produzidos a partir das entrevistas, questionários e grupos focais, fechando o campo

de análise nos dois campi tomados para a realização do estudo, com o intuito de perceber como as frentes de atuação do Napne têm se dado no chão da escola e como têm sido percebidas pelos membros da comunidade escolar na efetivação desse direito social – a educação.

4.3.1 A constituição e atuação do Napne: possibilidades e desafios

Nessa seção, analiso a percepção dos coordenadores dos Napnes do Ifes, dos membros da Proen, dos estudantes atendidos pelo Napne, dos membros dos Napnes de Itapina e Santa Teresa que participaram da pesquisa sobre as frentes de atuação do Napne. Saliento que os procedimentos adotados e já explicitados para a produção dos dados foram diferenciados para cada grupo de sujeitos.

Rememoro algumas informações dos procedimentos utilizados para um acompanhamento mais próximo da produção dos dados. Os questionários foram aplicados no ano de 2016, abertos em maio e encerrados em setembro. Para a aplicação dos questionários foi utilizado o e-mail institucional e estes foram disponibilizados a todos os coordenadores, que na época totalizavam 20 coordenadores, à Pró-Reitora de Ensino e aos 03 servidores que atuavam na Pró-Reitoria de Ensino e acompanhavam as ações institucionais e nos campi sobre o processo de inclusão, sendo eles: um pedagogo, uma nutricionista e uma psicóloga. Dos 20 questionários enviados aos coordenadores do Napne, obtive 12 respondidos; dos quatro aplicados à Pró-Reitoria de Ensino, obtive 03 respondidos.

Considero que o índice de respostas nos permite fazer uma análise que se aproxima da realidade do Ifes no que se refere as percepções quanto ao processo de inclusão de pessoas com NEE, suas possibilidades e desafios. Saliento, também, que as ações para assegurar o direito a educação não param, são dinâmicas assim como é o processo da educação, portanto, outros movimentos já se adensaram após o envio e obtenção das respostas dos questionários o que não invalida sua análise dado o recorte também temporal escolhido para a pesquisa – 2000 a 2016.

A entrevista realizada com os estudantes atendidos pelos Napne e que se dispuseram a participar do estudo se deu no período de maio a setembro de 2016 e cada sujeito foi entrevistado uma única vez. Para a realização da entrevista, foram direcionadas 4 perguntas: a primeira tinha por finalidade conhecer a imagem que os estudantes com NEE têm de si e foi utilizada para fazer a descrição destes sujeitos neste estudo.

A segunda pergunta esteve direcionada a saber o que significa para estes estudantes ser discente no Ifes e quais são os desafios e possibilidades apresentados nesse processo. A terceira e quarta perguntas foram direcionadas a obter informações acerca do Napne e suas ações para com estes estudantes.

Os grupos focais aconteceram com os membros das equipes dos Napnes dos campi Itapina e Santa Teresa no número de dois para cada equipe e aconteceram no período de novembro de 2015 a junho de 2016.

Optei por desenvolver esse subcapítulo em cenas, por entender que esse procedimento pode aglutinar informações próprias de um mesmo eixo analítico. Na primeira cena, apresento nuances da constituição e organização do Napne na perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

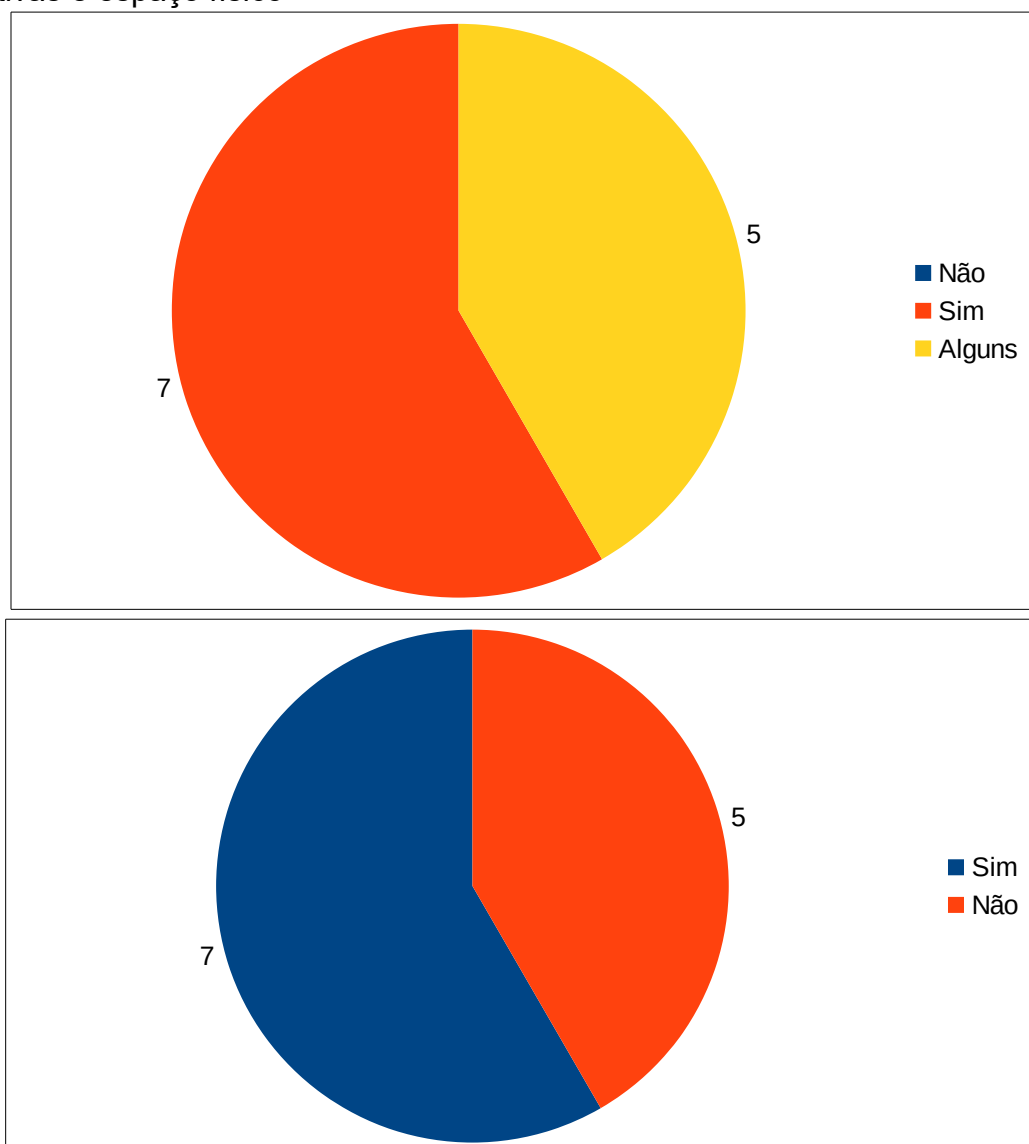
Cena 1: Acessibilidade, o que dizem os sujeitos da pesquisa?

O conceito de acessibilidade se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado. Dessa forma, pode-se criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares (MANZINI, 2006, p.31).

Partindo dessa concepção, ao analisar aspectos da estrutura física dos Napnes nos campi, foi possível perceber que boa parte deles tem infraestrutura mínima para o atendimento. Destaca-se que para que o processo de inclusão aconteça de fato, vários aspectos são necessários e temos a consciência de que as condições

materiais para esse atendimento são fundamentais, entretanto, necessitam atrelar-se a outros aspectos como formação para atendimento na área, profissionais qualificados, disponibilidade orçamentária, concepção institucional que perceba a diferença como aspecto inerente ao ser humano, dentre outros.

Gráfico 13: Estrutura dos Napnes nos Campi – equipamentos de tecnologias assistivas e espaço físico



Fonte: Questionário aplicado aos Coordenadores dos Napnes

Os dados apresentados no gráfico 13 nos permitem indicar, considerando o total de 21 campi e o total de respondentes – 12, o que representa 57% do total de campi,

que a instituição está buscando caminhos para fornecer as condições para que o Napne realize sua atuação de modo a possibilitar o planejamento de ações e acompanhamentos para com os estudantes com NEE.

Tomando o número 7 que refere-se ao total de campi respondentes que possuem equipamentos de tecnologias assistivas e espaço físico específico para o Napne, representando 33% do total de Napnes do Ifes, é possível afirmar que um caminho para que o processo de inclusão aconteça no Ifes tem sido planejado e implantado, como também pode ser visualizado nas imagens 3 e 4.

Imagem 3: Sala do Napne – Campus Santa Teresa



Fonte: Napne Campus Santa Teresa

Imagem 4: Materiais assistivos no Campus Itapina



Fonte: Napne Campus Itapina

Entretanto, alguns aspectos precisam ser melhorados, pois conforme nos apontam alguns membros da equipe do Napne de Itapina,

A realidade do Napne, eu acredito que ela tem sido modificada conforme as pessoas que precisam da instituição ela é transformada. Se você for olhar hoje, se vier um cadeirante nós vamos ter problema, por que falta estrutura. Igual eu trabalho no internato, algumas questões nós tentamos modificar em projetos, mas a gente tinha uma dificuldade na questão da engenharia, você vai fazer uma modificação num quarto, você tem uma porta na medida, mas esqueceram de fazer um corredor na medida, então o cadeirante entra no quarto, mas tem que passar primeiro no corredor. Então você tem a porta do quarto alargada, mas não tem o corredor alargado, são situações que ao longo dos anos, já deveriam ser modificadas, mas elas não são modificadas (FRED).

Fred aponta duas questões relevantes: a primeira indica que a instituição não tem conseguido estabelecer diretrizes que permitam a condução do processo de inclusão de forma sistêmica e acaba por “apagar incêndios”. Fato este que também foi evidenciado por Moura (2013) ao constatar que as ações são pensadas/planejadas após a chegada dos sujeitos com NEE.

A segunda questão é sobre a acessibilidade física que pode cercear o acesso do estudante ao ambiente acadêmico. Isso porque, de acordo com Fred, a realidade de construções antigas que por mais que tentemos fazer as adaptações, ainda assim,

enfrentaremos dificuldades, considerando os aspectos arquitetônicos, assim como, a estrutura necessária de acordo com os cursos ofertados, como nos apontam Alexia e Fred:

Na verdade apesar da lei do acesso e das verbas que são destinadas a esse fim há muito tempo, a gente não pode dizer que a gente tem uma escola adaptada. A gente tem uma rampa lá na frente que ela é até adequada, mas tem uma rampa dentro do prédio que ela não é adequada, ela foi feita fora de padrão, então o cadeirante para subir ali, só se for de cadeira elétrica, agora, no braço não sobe (ALEXIA).

E até mesmo a questão das unidades³⁷, o curso é voltado para a agropecuária, as unidades são distantes, então você tem aí a realidade no prédio pedagógico, mas você não tem a realidade nas unidades, então se o aluno tiver que acessar você vai ter que colocar ele em um carro aqui para fazer esse trajeto, por que o cadeirante não vai poder circular (FRED).

Convém destacar que os relatos de Fred e Alexia retomam fatos que apareceram nos questionários respondidos pelos Coordenadores de Napne e membros da Proen, conforme gráficos 04 e 08 apresentados nas páginas 117 e 148, respectivamente, nos quais percebemos que ao serem perguntados sobre os principais desafios à efetivação da inclusão de sujeitos com NEE, 8 dos 15 respondentes apontaram as barreiras arquitetônicas, assim como, ao serem perguntados sobre a acessibilidade estrutural ofertada pelos Campi no intuito de atender as demandas legais de acessibilidade, 6 apontaram como atender parcialmente e 4 como não atende.

Nesse contexto, os fatos apontam que a instituição tem realizado investimentos na melhoria dos espaços físicos para proporcionar acessibilidade, entretanto, precisa criar meios para que possa minimizar satisfatoriamente as barreiras arquitetônicas e rever as estruturas físicas de nossos campi para que tenhamos condições básicas de acessibilidade, removendo qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e possibilitando o acesso a todos os ambientes acadêmicos sem que sejam gerados constrangimentos aos sujeitos com NEE, o que se coaduna com as propostas apontadas por Manzini (2006).

³⁷ Por serem campi agrícolas, Santa Teresa, Itapina, Alegre contam com as Unidades de Ensino e Práticas – UEP – que são setores nos quais os estudantes praticam a teoria: lavouras, setores de zootecnia etc.

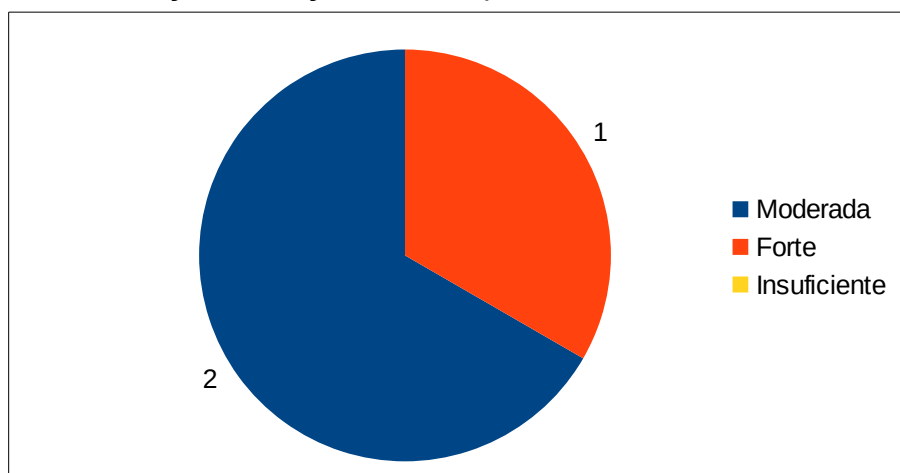
Cena 2: A atuação do Napne na percepção dos participantes da pesquisa

Ao analisar as questões referentes as ações desenvolvidas pelos Napnes e a avaliação destas frente as demandas que a instituição apresenta no que refere-se à inclusão de pessoas com NEE, pude perceber que elas têm sido significantes na percepção dos Coordenadores dos Napnes e da equipe da Proen, considerando que dos 15 respondentes, 10 apontaram tais ações como fortes e moderadas, 3 como poderia ser mais atuante e apenas 1 indicou como insuficiente.

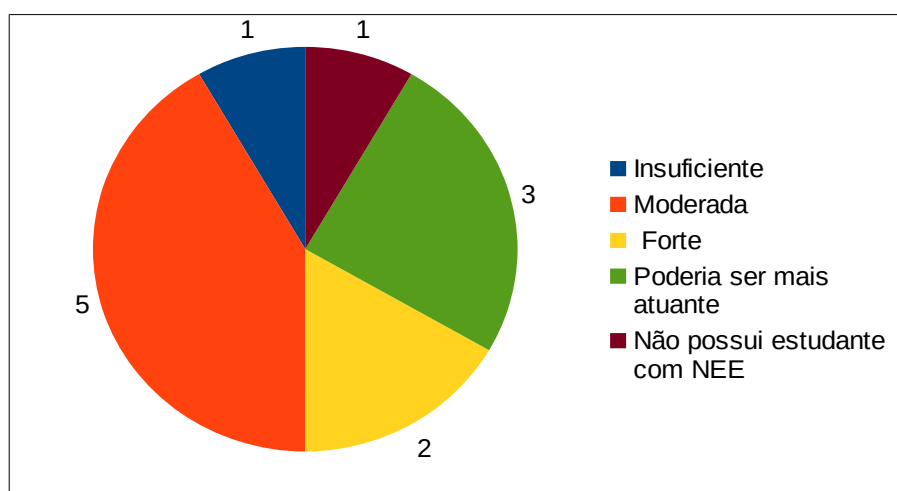
Esse dado também permite inferir que as ações do Napne são dependentes de fatores que vão além das instruções/normativas institucionais, pois se os documentos regem todos os campi da rede, o que justifica termos infraestruturas e ações diferenciadas?

De acordo com Moura (2013), é possível perceber contradições entre o discurso oficial e as práticas, pois estas estão atreladas também à concepção de formação, de educação, de inclusão; à disponibilidade de recursos financeiros e humanos; a percepção dos gestores frente ao processo de inclusão, dentre outros.

Entretanto, quanto a percepção que os coordenadores do Napne têm da sua representatividade diante da comunidade escolar, estes apontam, em sua maioria, que os objetivos do Napne não estão claros para a comunidade escolar. Isso indica que as ações do Napne, mesmo constando nos relatórios de gestão que é feito o trabalho de sensibilização pelos Napnes em seus campi, não estão amplamente divulgadas ou o modo como têm sido feito não tem proporcionado que, de fato, a comunidade escolar perceba o objetivo deste Núcleo frente ao processo de ensino e aprendizagem, conforme podemos observar nos gráficos 14, 15 e 16.

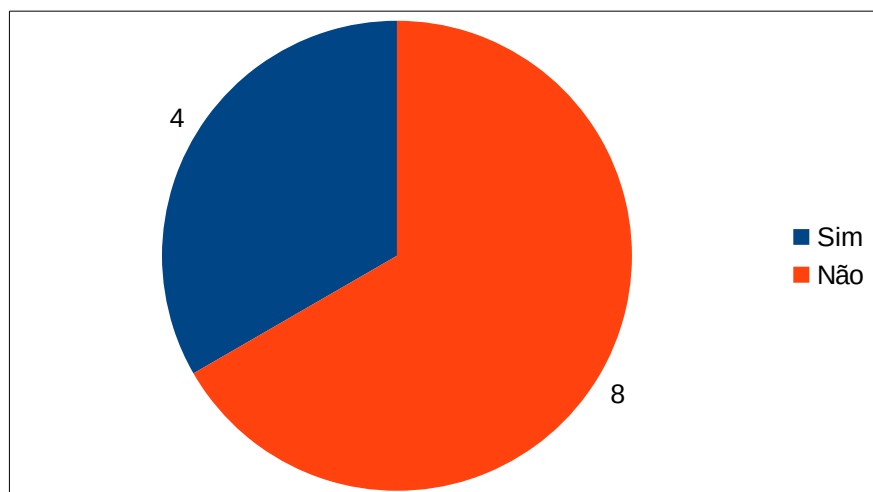
Gráfico 14: Avaliação das ações dos Napnes no Ifes

Fonte: Questionário Proen

Gráfico 15: Avaliação das ações dos Napnes nos campi

Fonte: Questionários Coordenadores Napne

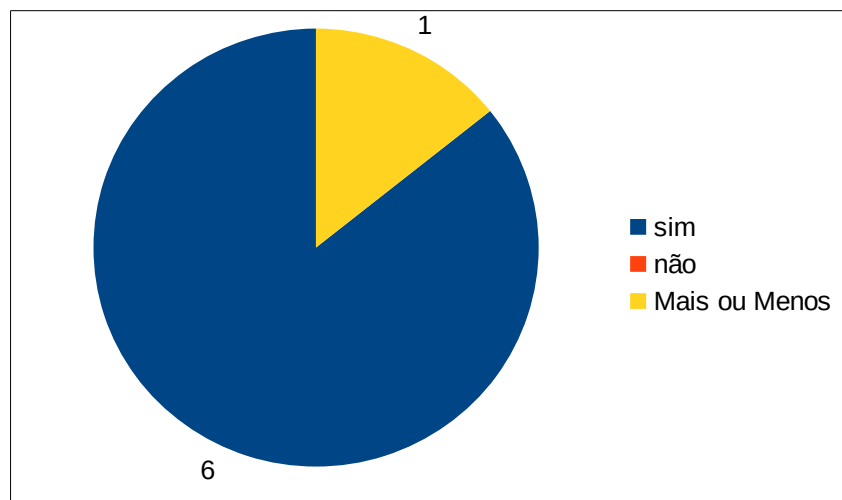
Gráfico 16: Os objetivos do Napne na ótica dos membros estão claros para a comunidade escolar?



Fonte: Questionários dos coordenadores do Napne

Esses dados também permitem inferir que o trabalho do Napne precisa ser tomado como parte das ações dos campi/lfes e não como de um grupo de servidores que se preocupam com a inclusão de pessoas com deficiência e se engajam nesse processo. É preciso entender que o estudante é um estudante da instituição e por isso, deve ser reconhecido como tal para que as ações que contribuam na garantia do direito de todos a educação não sejam tomadas como esporádicas e transitórias frente as demandas que surgem.

Os estudantes entrevistados, ao serem perguntados se conheciam o Napne, indicam que têm sido abordados pela equipe do Napne e, como aponta Carla, “me foi apresentado logo no início da minha trajetória na instituição, assim que cheguei no primeiro ano”.

Gráfico 17: Estudantes com NEE que conhecem o Napne

Fonte: Entrevista com estudantes atendidos pelos Napnes

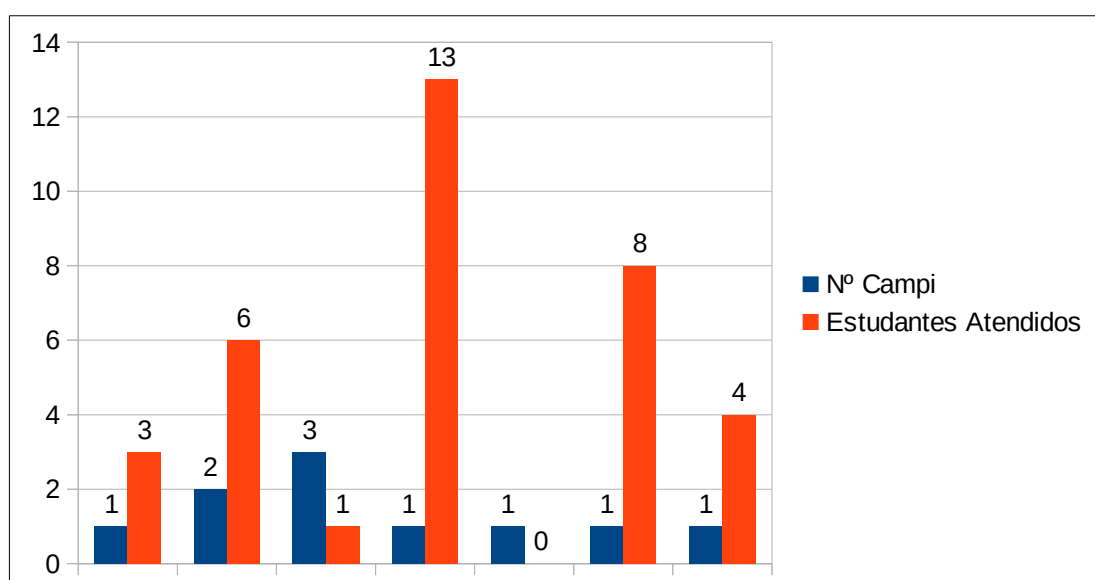
Os dados aqui apresentados permitem indicar que o processo de inclusão no Ifes tem estado centralizado no Napne como disparador/organizador das ações que podem possibilitar a inclusão. Anjos (2006) também sinaliza que as ações desenvolvidas para possibilitar a inclusão na rede profissional e tecnológica têm sido restritas e dependentes da atuação dos Napnes.

Tal fato não pode permanecer, dado que a instituição precisa compreender que todos somos parte: gestores, servidores e estudantes. Desse modo, os Napnes precisam ter um plano de ação que seja permanente, que não esteja vinculado aos membros que estão a frente do Núcleo, tampouco aos gestores do momento; um plano que estabeleça as diretrizes institucionais diante do processo de inclusão e que seja amplamente divulgado e vivenciado por todos os sujeitos que fazem parte do Ifes.

Isso porque se observarmos o número de estudantes atendidos pelos Napnes no ano de 2016, é possível afirmar que ele tem oscilado bastante de campus para campus. Tal fato pode estar atrelado a uma série de fatores que vão desde a manifestação ou não da deficiência pelos sujeitos até a compreensão que cada equipe traz consigo sobre a inclusão e seus sujeitos.

Endossa esse cenário, o fato de que as ações desenvolvidas pelas equipes dos Napnes são bastante diversificadas e não seguem a um protocolo de organização, como por exemplo, a implantação do Napne se dá de que modo – ao implantar um campus ou quando surgir uma demanda? Ao ser implantado, qual a primeira ação? Quais serão as ações iniciais para identificação e acompanhamento de estudantes com NEE? Como fazer a divulgação das ações do Napne? Como planejar as ações do Napne? Como se dará a formação dos membros do Napne? E da comunidade escolar?, dentre outras questões.

Gráfico 18: Estudantes atendidos pelos Napnes em 2016



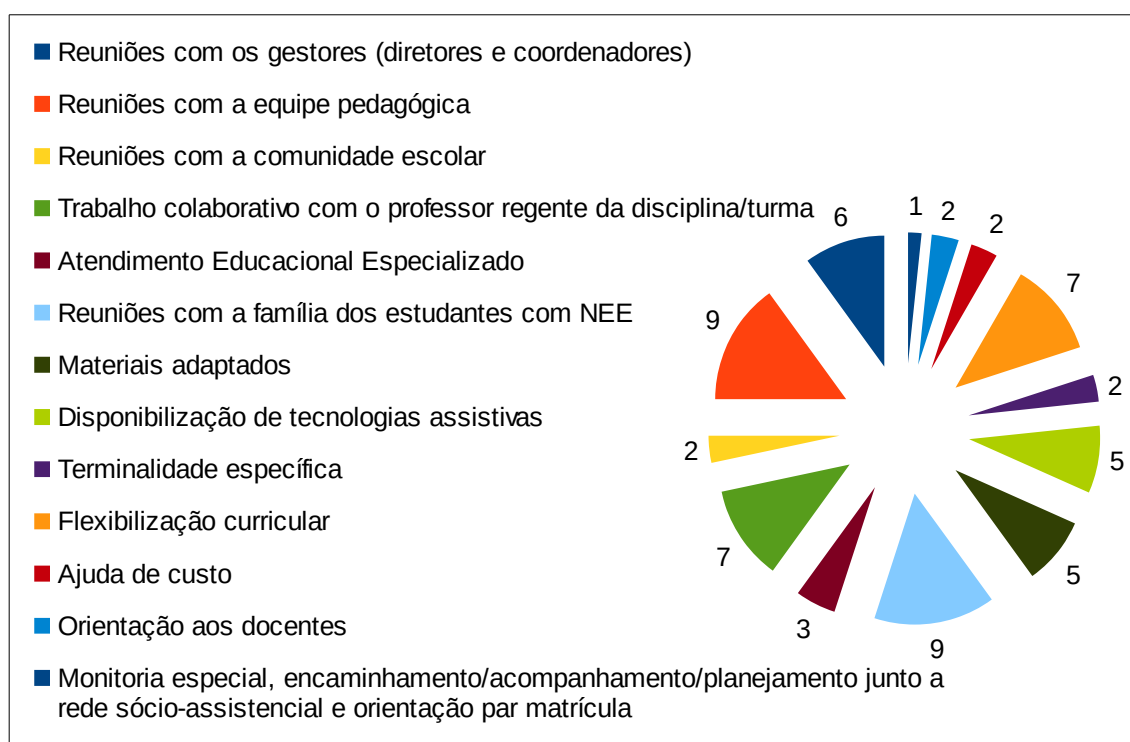
Fonte: Questionários dos coordenadores do Napne

Pelos registros dos coordenadores dos Napnes, percebe-se que há necessidade de estabelecermos institucionalmente, enquanto equipe do Napne, protocolos a serem seguidos quando se tratar de identificação, modos de atendimento e acompanhamento de estudantes com NEE, bem como de divulgação do trabalho realizado pelo Napne e seus objetivos e da formação da equipe e da comunidade escolar como um todo. Isso porque, como já mencionado, o processo de inclusão precisa ser institucional.

Como participante do Fonapne, posso dizer que temos caminhado nesse sentido e

estamos construindo as diretrizes institucionais para estabelecer os procedimentos de identificação e acompanhamento de estudantes com necessidades específicas no Ifes. Esse é um caminho em construção e o fato do Núcleo ser composto exclusivamente por servidores que têm outras funções para além das demandas do Napne, poderá tornar essa construção mais morosa.

Gráfico 19: Ações desenvolvidas pelos Napnes³⁸



Fonte: Questionário Coordenadores dos Napnes

Ratifica essa necessidade de estabelecer alguns protocolos de atuação dos Napnes, a resposta dada pelos membros da Proen, participantes da pesquisa, bem como pelos Coordenadores dos Napnes, que ao serem perguntados sobre quais ações voltadas para a inclusão de estudantes com NEE destacariam, apontam uma série de importantes atuações dos Napnes.

Ou seja, as ações estão acontecendo, o processo de inclusão no Ifes está caminhando, entretanto, alguns pontos precisam ser ampliados, dentre eles, a

³⁸ Era possível marcar mais de uma resposta.

divulgação do Napne e sua atuação dentro da comunidade escolar e na instituição como um todo para que seja consolidada sua relevância na construção do processo inclusivo na rede Ifes.

As ações apontadas pelos respondentes indicam que a instituição tem construído seu caminho, na maioria das vezes, a partir das demandas que chegam. Isso aponta para a necessidade de um planejamento das ações e atuações para que possamos parar de “apagar incêndios” e iniciarmos uma política de inclusão na instituição.

Destaco, ainda, que muitas conquistas têm se dado na construção desse caminho, muitas batalhas têm sido vencidas, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido, pois dada a heterogeneidade humana e a dinamicidade do processo educacional, sempre haverá novas e diferentes demandas a serem atendidas e por isso não podemos “gastar energias” com demandas primárias que já deveriam ter sido sanadas: barreiras arquitetônicas, materiais assistivos, estrutura física e orçamentária para o Napne.

Seguem algumas das ações já realizadas pelas equipes dos Napnes com o apoio da gestão institucional:

- Contratação de profissionais tradutores/ intérpretes de Libras em caráter efetivo;
- parceria com CREA na construção de caminhos possíveis para a certificação de alunos com deficiência intelectual, principalmente;
- atuação dos Napnes junto ao corpo docente, trabalhando questões de sensibilização e orientando quanto às adaptações pedagógicas e curriculares necessárias ao trabalho com alunos com necessidades específicas;
- intercâmbio entre os campi/Reitoria, possibilitando o compartilhamento de experiências e a construção conjunta do trabalho no âmbito institucional;
- adequação da estrutura física;
- construção de regulamentação interna;
- experimentação da terminalidade específica;
- constituição dos napnes e do fórum dos Napnes;
- acompanhamento pedagógico dos estudantes com NEE (Questionário, Proen, 2016).

Em nível de campi, os coordenadores dos Napnes apontaram algumas ações que

têm sido desenvolvidas pelas equipes em seus campi. São ações pontuais de acordo com as demandas de cada campus:

- Realização do teste de acuidade visual nos alunos dos cursos técnicos e superiores; atendimento individualizado disponibilizado aos alunos dos cursos técnicos e superiores; acompanhamento e orientação aos docentes sobre o atendimento a alunos com necessidades específicas; organização de biblioteca com acervo adaptado para deficientes visuais; realização da Jornada Inclusiva (anualmente); realização de cursos de curta duração para professores e estudiosos da área; confecção bimestral do Boletim Informativo e realização mensal do Cine NAPNE com temas relacionados a educação especial, diversidade e inclusão; cadastro de deficientes visuais da região do Caparaó e construção do Jardim Sensorial em parceria com o Centro de Formação de Treinadores e Instrutores de Cães-Guia (Campus Alegre)³⁹.
- Reuniões com professores e coordenadores. Reuniões com serviços externos para acompanhamento de alunos.
- Criação da atividade de Monitoria Especial, a partir de necessidades de cada aluno, na qual os professores escolhem um aluno que tenha um bom desempenho acadêmico para acompanhá-lo no contra turno.
- Trabalho colaborativo com a equipe pedagógica.
- Sensibilização e formação dos profissionais no contexto acadêmico - em andamento produção de material sobre os tipos de acessibilidade.
- Ações de sensibilização da comunidade escolar, com a finalidade de despertar a empatia, desconstruir preconceitos e estreitar as relações.
- Busca por atendimento as demandas que estão chegando ao campus. Nossas demandas tiveram início no ano passado (2015).
- O NAPNE também possui como ação, o desenvolvimento de pesquisa na área da educação inclusiva e educação especial com parcerias entre professores e alunos do curso de Licenciatura em química, visando ampliar os conhecimentos desta temática a fim de estar mais preparado para receber alunos com deficiência. A pesquisa também constitui uma importante ferramenta para divulgação da temática e conscientização da comunidade acadêmica. (Questionário - Napne, 2016).

Tais ações reverberam o apresentado nos estudos de Rosa (2011); Bortolini (2012); Waldemar (2012); Bettin (2011) que apontam que as ações têm sido desenvolvidas para minimizar os impactos do processo de inclusão independente das dificuldades enfrentadas.

Dentre os 12 campi respondentes, 8 indicaram ações que gostariam de destacar e, a partir delas, é possível perceber diferentes modos de atuação que se devem também ao fato de que cada campus tem suas especificidades em função da localização, do período de implantação, da dinamicidade do próprio processo de ensino e aprendizagem, das concepções e diretrizes da equipe gestora do Campus

³⁹ O Campus fez a identificação na resposta do questionário.

e da própria equipe do Napne e dos sujeitos que chegam aos campi.

Convém destacar que, as ações postas em destaque nos permitem vislumbrar a amplitude de atuação do Napne e da importância dessas ações para que a instituição rume, de fato, a uma educação de qualidade com equidade. Entretanto, também fica perceptível, por meio delas, que a amplitude de tal atuação está atrelada a diversos fatores, dentre os quais gostaria de sinalizar a concepção de educação apresentada pela equipe gestora do Campus, do Napne e pela comunidade escolar; disponibilidade orçamentária; regulamentação institucional e compreensão de direitos que todos os envolvidos no processo.

Ao abrir, no questionário, espaço para que os participantes registrassem informações que não foram contempladas, estes apontaram para algo bem positivo, que ratificam que mesmo diante dos desafios enfrentados institucionalmente e in loco, o processo de inclusão de estudantes com NEE é um processo em construção.

Tivemos um avanço com a deliberação de carga horária para composição do núcleo, conforme previsto na legislação interna, mas ainda precisamos sensibilizar mais pessoas para que se envolvam com a causa inclusão. Estamos buscando formação, experiências de outros campi do Ifes para empreender ações no sentido de atender as demandas da melhor forma (Questionário, Napne, 2016).

Tais registros dialogam com a percepção de membro da Proen, participante da pesquisa, acerca da avaliação da extinta Ação Tec Nep no processo de inclusão na Rede Federal de Ensino:

Tive pouco contato com a ação Tec Nep, que foi encerrada pouco tempo depois da minha entrada no Ifes. No entanto, observo que ela ainda tem desdobramentos, na medida em que congregou um coletivo de profissionais, da rede federal, vinculados aos Napnes e que atuam diretamente com as ações inclusivas nas instituições. Este coletivo se mantém ainda hoje, embora um pouco disperso, mas é sempre uma referência para o nosso trabalho. Portanto, acredito que a ação Tec Nep cumpriu um papel importante na articulação das ações de educação especial inclusiva a nível da rede federal EPT (Questionário, Proen, 2016).

Nesse contexto, trago as percepções dos estudantes atendidos pelos Napnes dos campi Itapina e Santa Teresa acerca deste núcleo a partir das informações obtidas durante a entrevista e inicio pontuando o que significa ser estudantes do Ifes. As

respostas que seguem demonstram que eles têm percepções significantes acerca do que é ser aluno do Ifes, conforme nos indicam os apontamentos:

Ser aluna do Ifes é uma experiência maravilhosa. Uma escola repleta de oportunidades. Acredito que a palavra oportunidade seja sinônimo de minha trajetória pela instituição. Uma das escolas com a maior inclusão que já estudei (Carla).

Temos melhores possibilidades de crescer na vida (Fábio).

Ser aluno do Ifes que tem um corpo docente de bons professores e mais a equipe do Napne em que o professor observa o aluno e relatam para o núcleo como aluno e pessoa, não tem como relatar (Caio).

O Ifes é uma boa escola (Fernando).

Escola de qualidade (Joana)

Ser aluno do Ifes para mim está sendo muito importante, pois estou encontrando possibilidades que ainda não tinha tido (Mário).

Alcançar uma faculdade de veterinária (Bryan)

Eu tenho orgulho de ser aluno do Ifes de Itapina, um dia quero ser doutor (Matheus).

Os estudantes apontam em seus relatos que o Ifes tem oportunizado a eles viverem experiências únicas e sinalizam a importância da instituição na sua formação enquanto sujeito cidadão. Tal fato encontra eco no que diz Cury (2005, p. 22) quando afirma que “como os atores sociais sabem da importância que o saber tem na sociedade em que vivem, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como arma não-violenta de reivindicação e de participação política”.

Os relatos também demonstram que a instituição pode impulsionar em seus estudantes suas potencialidades para além dos estigmas que estudantes com deficiência vivenciam e indicam que as tentativas realizadas para possibilitar a inclusão têm sido percebidas por eles.

Ao apontar os desafios de ser estudante do Ifes, a maior parte deles sinalizou o fato de muitas disciplinas, a sobrecarga que elas trazem aos estudantes e a ausência de alguns materiais para o Napne prestar apoio e atendimento aos estudantes, mas reconhecem a atenção recebida. Entretanto, não revelaram muitos dados sobre o processo de aprendizagem e as possíveis dificuldades quanto à proposta curricular, como podemos perceber nas falas que seguem:

No curso que fazemos tem muita matéria o que deixa o aluno muito sobrecarregado (Fábio).

O desafio é as matérias e a carga horária, mas eu agradeço a pedagoga M pelo cronograma (Joana).

Precisamos de mais materiais para o aprendizado. As matérias são muitas (Bryan).

Após uma indagação mais direta sobre a aprendizagem dos conteúdos propostos e as metodologias utilizadas pelos docentes, Carla sinaliza que “muitos professores, por serem concursados, não se dedicam o suficiente para pensar estratégias necessárias para o aprendizado do aluno, causando deficit de conteúdos do ensino técnico e do ensino médio” (Carla) . Tal fato pode estar relacionado à carga horária de aulas assumidas por este profissional; a concepção de educação que ele traz; a formação acadêmica e a percepção de educação inclusiva.

E quando perguntados sobre as vantagens/possibilidades em ser estudante do Ifes a maior parte dos discentes sinalizou o fato de continuidade de estudos, equipe bem preparada para recebê-los, as amizades, a autonomia e a participação em eventos.

A ajuda do Napne, a oportunidade de estudar algo que gosto – o curso técnico – a convivência com os colegas, os grupos de estudos com os colegas nos horários vagos é algo muito prazeroso para mim (Mário).

De alcançar uma faculdade de veterinária (Bryan).

Oportunidade de morar fora de casa, ter mais responsabilidade e ter que me virar sozinho (Fábio).

A qualidade em tudo que nunca tive na minha vida (Joana).

Participar da Obmep e da Semana de Ciência e Tecnologia (Carla).

Os relatos apontam que mesmo com as fragilidades vivenciadas no processo de inclusão no Ifes, os estudantes têm encontrado oportunidades de aprimorar-se como estudantes e como cidadãos. Isso pode nos impulsionar a buscar caminhos para que de fato a nossa “excelência” em educação profissional e tecnológica seja direito de todos, dada a importância que a rede Ifes tem na vida desses sujeitos.

Ao relatarem sobre as relações estabelecidas entre as ações do Napne e a vida acadêmica deles no Ifes, os estudantes indicam a importância da atuação deste Núcleo para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem destes sujeitos, conforme podemos perceber nos relatos transcritos.

Fábio aponta a importância do Napne para estabelecer o diálogo com os professores: “Eles me ajudam, pois facilitam meu acesso a alguns professores que

ainda têm muita resistência no entendimento do meu problema” (Fábio), demonstrando que o processo de reconhecimento dos sujeitos com deficiência como sujeitos de direitos é algo ainda em construção.

Já Caio relata que o Napne foi fundamental para a identificação de suas necessidades específicas, pois foi o Núcleo que sugeriu encaminhamento a um profissional da saúde – médico – para realizar o diagnóstico de suas necessidades: “Primeiro, faço a observação para a minha situação, eles me encaminharam para o médico para tratamento e então pensaram formas de ensino especial e me atendem com muita paciência e estão sempre comigo” (Caio).

Eduardo traçou um histórico das diferentes maneiras do atendimento recebido pelo Napne. Convém destacar que Eduardo é o estudante, dentre os que responderam a entrevista, que há mais tempo está na Instituição. Para ele, o AEE ofertado no Napne teve diversas nuances no seu atendimento e estas estavam atreladas exatamente à pessoa que o acompanhava diretamente nos atendimentos:

Primeiro entrou a P(estagiária) que estudava comigo, e depois entrou a E(professora de AEE) que só jogava comigo e depois a M(estagiária) entrou e começou uma nova etapa comigo e agora entrou a J(professora de AEE) que agora está comigo, me ajuda nas provas, nos trabalhos e nas aulas. Eu aprendi muito no Ifes Campus Santa Teresa (Eduardo).

Nesse contexto, a estudante Carla faz um destaque à relevância da atuação do Napne para a permanência na instituição, para a apropriação do conhecimento e para assegurar o direito a metodologias, estratégias e materiais demandados pela sua deficiência.

O NAPNE é uma das melhores (se não, a melhor) coisa do IFES. Um conjunto de profissionais que estão sempre lá para nos ajudar, mesmo quando faltam recursos. Sempre me ajudaram demais com a ampliação das provas e atividades, com o envio dos memorandos aos professores, e muitas outras coisas. Cada profissional ali é especial demais pra mim. A acessibilidade na área pedagógica do IFES é MARAVILHOSA, e só não é melhor porque os professores muitas vezes não colaboram, não enviando o e-mail com a atividade para ser ampliada, "esquecendo" de passar lá pra pegar aquela prova numa letra maior, e muitos que alegam que nem recebem os e-mails que lhe são enviados. Como moro no alojamento da própria instituição, conto muito com o NAPNE para questões relacionadas ao internato, como quando algumas "colegas" quebravam meus óculos no 1º ano (foram 4 óculos quebrados) e outras coisas. Com relação ao internato estudantil, então, o próprio IFES não oferece condições do NAPNE me ajudar, muitas

vezes impedindo a atuação do mesmo. Mesmo assim, é de extrema ajuda na minha carreira acadêmica, possibilitando oportunidades para que eu consiga realizar as avaliações nas mesmas condições que meus colegas de turma.

Em sua fala, retrata alguns desafios enfrentados pelo Napne, em sua atuação, relacionados ao entendimento e à importância apresentados pelo corpo docente e pelo corpo técnico da equipe responsável pela assistência estudantil, bem como, da incompreensão de suas colegas de alojamento frente a sua deficiência. A estudante Carla é uma estudante com Síndrome de Irlen e que por isso, necessitava romper com algumas normativas da Instituição quanto ao uso de óculos escuros e bonés/chapéus dentro dos ambientes escolares.

Outro estudante que também aponta a importância da atuação do Napne para a realização de suas atividades diárias no âmbito acadêmico é Mário. Ele é um estudante que carrega consigo um grande incômodo ocasionado pelas situações vividas frente a sua dificuldade em Matemática,

Não gosto de matemática, pois nunca consegui êxito em matemática. Sempre fui prejudicado e tratado com certa discriminação nas séries (1ª ao 8ª) e realmente admito que não consigo aprender matemática e isso me perturba muito diante dos meus colegas e na minha vida. Diante da minha dificuldade sofri preconceitos e discriminações e isso sempre me fez sofrer muito principalmente quando eu estudava para as provas, sabia as questões, porém não conseguia respondê-las. Tenho medo de não alcançar meus objetivos por causa da minha dificuldade.

Ao falar da atuação do Napne no Ifes, ele retrata a importância de se ter as condições necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser assegurado independente das características trazidas pela deficiência. Mário também é um estudante com Síndrome de Irlen, como Carla.

Eu acho o Napne muito importante, pois me ajuda nas minhas dificuldades e me facilita ao resolver questões e trabalhos esclarecendo com mais facilidade as minhas dúvidas. O Napne complementa meus estudos oferecendo um pouco mais de tranquilidade e disponibilidade para perguntar e esclarecer as dúvidas que, às vezes, ficaram pendentes em sala de aula.

Ao relatar essa percepção da atuação do Napne e fazendo a ligação com a fala sobre as dificuldades em matemática e as marcas carregadas devido a isto, podemos inferir que o processo de ensino e aprendizagem pode ser muito mais

cerceado pelas práticas não realizadas, pela desconsideração das demandas dos estudantes, pelas concepções que carregamos acerca do perfil “ideal” de estudante do que pelas condições impostas pela deficiência em si.

O fato de não reconhecermos que as pessoas são diferentes e que demandam de estratégias e materiais diferenciados para se apropriarem do conhecimento; de carregarmos um modelo de escola e de estudante que não faz mais sentido diante da heterogeneidade (que sempre existiu, mas era invisibilizada) que pulsa no chão da escola; de não reconhecermos que todos temos os mesmos direitos e deveres que não estão atrelados às características biológicas, sociais, econômicas, culturais etc, pode impedir que estudantes tenham seu direito à educação assegurado e com qualidade social, isso porque conforme Cury (2005, p. 14),

A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do homem enquanto pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação diferencial deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal.

Tal perspectiva fica evidente também na percepção de Bryan, um estudante com deficiência intelectual moderada, sobre a importância da atuação do Napne. Para ele, tal importância está, principalmente, no acompanhamento que recebe de diversos membros da comunidade escolar que estão na equipe “ajuda muito os alunos com necessidades e para mim, me ajuda muito a psicóloga, a ajudante, todos os meus professores e até os vigias do CGAC⁴⁰”.

Matheus, também um estudante com DI moderada, paralisia cerebral, hipoxia cerebral com comprometimento na fala e na escrita, apresenta o Napne como essencial para sua trajetória acadêmica no Ifes:

O Napne é o lugar onde eu recebo ajuda para o meu desempenho escolar. Sem ele seria difícil conseguir estudar no Ifes. O Napne me ajuda a crescer e a mostrar que eu sou capaz de ser um bom aluno no Ifes. Adoro ficar no Napne, é um lugar bonito e melhor para aprender aquilo que gosto.

⁴⁰ CGAC – Coordenadoria Geral de Assistência a Comunidade – setor responsável pela assistência estudantil.

A fala de Matheus aponta que o acolhimento realizado pelo Napne é um fator que muito influencia seu percurso enquanto estudante do Ifes, dando-lhe a segurança de que pode ser um estudante no Ifes.

É possível indicar, a partir dos dados aqui apresentados que o Napne tem possibilitado aos estudantes com NEE a conquista de um direito social, por tempos, cerceado – o direito à educação. A Educação que, segundo Cury (2005, p. 22) “como direito e sua efetivação em práticas sociais converte-se em instrumento de luta pela redução progressiva das desigualdades [...]”.

Os dados e análises aqui expostas tiveram por intenção visibilizar a percepção que os sujeitos envolvidos no processo de inclusão no Ifes têm acerca da atuação do Napne e de sua importância para gerir esse processo de modo que possamos melhor compreender como os processos de inclusão se constituem na Instituição.

Na cena seguinte, trato dos dados obtidos nos campi de Itapina e Santa Teresa, para que possamos perceber como as ações desenvolvidas pelos Napnes contribuem para assegurar o direito a educação de estudantes com NEE e assim, possibilitar a inclusão na rede Ifes.

Cena 3: Estar membro do Napne - percepções da equipe dos Napnes de Itapina e Santa Teresa acerca das ações, das possibilidades e desafios do Núcleo

Como já exposto durante a escrita deste texto, o Napne desenvolve diversas ações em diferentes frentes com o intuito de assegurar que estudantes com NEE tenham acesso aos conhecimentos acadêmicos e vivenciem o processo de ensino e aprendizagem de modo a ampliar sua atuação enquanto sujeitos de direitos.

Como já mencionado, o Napne é um Núcleo e não um setor dentro da estrutura do Ifes. Sua constituição se dá por meio de Portaria e conforme previsto em regulamento próprio, art. 6º, será

composto por membros nomeados por meio de portaria do Diretor-Geral de cada campus, com composição diversificada, admitindo representantes de

toda comunidade escolar (docentes, técnicos administrativos, discentes e seus familiares e sociedade civil organizada) (IFES, 2014,s/p).

Há preconizada no regulamento a garantia mínima de representação que a equipe deve ter, sendo esta “de, no mínimo, 1 (um) docente, 1 (um) técnico administrativo que atue na Assistência Estudantil e 1 (um) técnico administrativo do setor pedagógico” (IFES, 2014, s/p). Para ser parte da equipe que constitui o Núcleo, o servidor precisará manifestar seu interesse e, caso não haja a manifestação, a representação mínima será garantida através da indicação dos pares.

Ao estar com as equipes dos Napnes nos dois campi, foi possível notar que a participação dos membros foi por convite e a aceitação se deu pela via do querer compreender o processo de inclusão para contribuir na escolarização de sujeitos com deficiência, como podemos perceber nas falas de alguns membros dos Napnes de Itapina e Santa Teresa:

Participo do NAPNE também por que eu acho importante entender os processos que essas pessoas vivem aqui dentro dessa escola. Na medida do possível saber que eu tenho possibilidade de ajudar através de um órgão de reflexões dessas histórias aqui dentro do Ifes. Isso me potencializa, me dá desejo de continuar e desde que eu cheguei aqui no Ifes em 2009 já existia o NAPNE e eu pedi pra participar. Vontade mesmo, sempre achei importante esse trabalho (Fátima).

Aqui no Campus que eu comecei a atuar em 2012, me convidaram para participar do NAPNE na época, a coordenadora me convidou, fiquei bastante feliz. É um campo de estudo que me atrai muito, eu acho que a gente precisa estar constantemente informada sobre isso, deve estar constantemente estudando sobre, principalmente interagindo com outras pessoas para entender esse mundo que é necessário de incluir realmente as pessoas (Meire).

Eu estou aqui no campus e no instituto tem 5 anos. [...] não lembro exatamente a data, que eu atuo no NAPNE, um pouco pela experiência de 17 anos de prefeitura, de lidar já com a inclusão escolar há muitos anos, que é nova no instituto, mas não é nova na educação (Alexia).

Quando começou aqui a se falar no NAPNE que foi criado pelo MEC, a gente foi convidada a participar desse núcleo, dessa comissão, e eu aceitei de muito bom grado por que eu sempre me interessei por essas questões assim (Fábria).

Meu nome é Beatriz. Eu tive um momento que fiquei na UFV para acompanhar meu cônjuge e eu trabalhava na pró-reitoria de ensino e o setor que eu fiquei trabalhava com a formação de professor e na formação docente pensava-se alguma coisa da inclusão. Percebi quando eu vim para cá que as nossas discussões aqui estão mais avançadas do que lá na

universidade. Não sei se é a provocação do público, porque o público chegou na educação profissional e no ensino médio, no ensino superior ainda está caminhando para chegar..., mas foi lá na universidade que eu comecei a ver essas discussões. Quando eu retornei ao Campus Santa Teresa em 2014, o diretor-geral do campus junto a Coordenadora Geral de Ensino colocaram que o NAPNE estava precisando de alguém para assumir porque a coordenadora tinha passado no processo de doutorado e estava se afastando. E aí eu disse sim a proposta, o casamento aconteceu. Depois que eu disse sim muitos desafios vieram (Beatriz).

Cheguei aqui o ano passado (2014) e fui convidada para participar desse grupo até brinquei nem sei porque estão me convidando (Beatriz faz uma intervenção - "Por que você nos provoca"), mas gosto demais de trabalhar nesse grupo, gosto demais dos alunos que estão aqui, gosto demais dos alunos que estão no NAPNE, pois são alunos que têm que ter o direito à educação garantido mesmo. Só que direito à educação que de fato garanta a aprendizagem e não que faça com que eles fiquem mais frustrados e as famílias mais frustradas, porque isso me incomoda.

Pela via de tais relatos, é possível perceber que estar na equipe napneana é querer ser parte, é envolver-se nos desafios e contextos postos pelo complexo processo de inclusão escolar de sujeitos com deficiência, com o intuito de colaborar para assegurar o direito à educação, como podemos perceber na fala que segue:

A dinâmica do NAPNE, especialmente na coordenação vai trazer alguns desafios mesmo porque a coordenação exige de nós alguns outros encaminhamentos e aí a gente vai percebendo que nessa vontade de acertar a gente comete erros. Aí eu gostaria de salientar que é a equipe do NAPNE que faz com que as ações da Coordenação tivessem um efeito, porque assim as pessoas que estão começando o NAPNE sozinha eu fico imaginando como que é difícil enfrentar todos os desafios. São muitos enfrentamentos. É uma equipe voluntariada que se envolve, que se entrega, provocadora, desafiadora e cheio de decisões e ações para tomar, fazer e a gente mesmo com todas as nossas atribuições vamos tentando dar conta, mesmo com todas as nossas atribuições têm aqueles que a gente tem um contato mais próximo, então diariamente a gente discute algumas questões que precisam ser encaminhadas. Então, assim, o NAPNE de Santa Teresa tem mesmo uma tendência de crescer porque aqui tem uma equipe muito empenhada é uma equipe muito interessante muito bacana de trabalhar muito envolvida e isso fez melhorar muito mais as ações da coordenação (Beatriz).

Os relatos apresentados nos permitem inferir o conceito de equidade que se faz presente na atuação das equipes dos Napnes, considerando que esta é "a síntese entre o dever manter um horizonte de uma norma igual para todos, a fim de construir um espaço homogêneo de princípios comuns juridicamente válidos para todos, e a situação específica" (CURY, 2005, p. 46), ou seja, a equidade é uma "correção da justiça legal" quando esta, de algum modo, apresenta-se deficiente em razão de sua

universalidade diante de uma situação concreta.

Nesse contexto, trago as concepções de inclusão apresentadas pelos membros participantes dos grupos focais, com o intuito de perceber, dentre as diferentes faces da inclusão/exclusão, como se propõe o processo inclusivo a partir das ações do Napne.

Quando você falou no início da inclusão, como nós percebemos isso, eu acho que a gente não pode falar da inclusão sem falar de avanços, avanços em algumas situações, em outras situações o desafio é muito grande. Aí a gente tem o grande desafio que a gente percebe aqui são as deficiências da área intelectual, mental são deficiências que limitam - não gosto dessa palavra mas no momento vou usar - limitam mais. A deficiência física, deficiência visual, auditiva, a gente consegue um avanço. Esse aspecto ainda é um aspecto que nos desafia muito na área da deficiência intelectual, considerando as nossas conversas dos nossos diálogos aqui. É sim um trabalho envolvente, a gente não consegue se distanciar mais, a gente se envolve, vai viver esse processo (Beatriz).

A inclusão se faz quando o sujeito se sente independente, olha que maravilha um cego conhecendo as plantas, ali caminhando dentro de um jardim sensorial e conhecendo as plantas através do tato, do olfato, então é essa independência que a gente gostaria de oferecer aqui para nossos alunos (Clara).

As falas das coordenadoras dos Napnes retratam que incluir, para elas, é um processo complexo que não se dá sem os desafios, mas que pode acontecer e de forma diferente dependendo da deficiência apresentada pelo sujeito estudante. Beatriz apresenta, por exemplo, que o maior desafio tem sido a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual.

Considerando que a constituição de uma sociedade não se dá sem contradições, os membros napneanos apresentam diferentes percepções acerca das possibilidades de uma escola inclusiva, fato que merece ser discutido aqui, considerando que Neto (2014) nos aponta que as relações intergrupais presentes nos Napnes pode contribuir para a ampliação ou rompimento das barreiras atitudinais frente aos processos inclusivos.

Nesse contexto, começo pelo relato de Paula no qual ela indaga a utilidade/funcionalidade desses processos inclusivos escolares:

O que é feito com essas pessoas depois que elas estão na escola inclusiva?

Elas são lançadas de novo na sociedade excludente. A escola vira uma bolha de inclusão e a sociedade continua excludente: os processos de seleção são cada vez mais excludentes, as entrevistas de empregos são cada vez mais excludentes, as pessoas vão ter uma certificação profissional, por exemplo, como é o caso que a gente vem discutindo e ele vai pro mercado de trabalho e reticências. Como que é isso? Como que se dá essa inserção no mercado de trabalho? Eu não tô falando da legislação que prevê o mínimo de pessoas com deficiência empregadas (Paula).

Em contraponto a esse questionamento, Fátima aponta, pela via dos processos que já vivenciou enquanto profissional da educação, algumas das percepções que ela tem acerca do processo de inclusão que estamos vivenciando.

Depois que eu trabalhei na APAE de Colatina a minha segunda experiência, já como professora concursada do Estado, foi a classe especial. Então para mim, a mudança mais significativa da exclusão era aquela, eu achava maravilhoso aquilo na época. Eu não passei como professora de ensino regular, eu passei como professora de educação especial, aliás o pessoal até pagava a mais por ser professora de classe especial. Desde o magistério me chamava muita atenção os testes de QI por que nós, enquanto estudantes de magistério, éramos submetidos a testes de QI e eu fui uma das pessoas que tirou nota baixa, então talvez eu fosse também uma possível aluna da classe especial, dependendo do contexto. O que eu sentia: vários alunos, vários dos meus alunos daquela época, tinham escorregado em algum momento desse teste e caído nessa sala e vivido o impacto do estigma de ser aluno de classe especial, então isso que eu trago na minha história. [...] para mim foi muito duro, isso que foi duro para mim, tipo: no magistério, viver essa coisa do teste e de repente escolher a classe especial para ser minha primeira experiência como professora efetiva desse estado. Eu fui para Marilândia, foi a primeira escola, no centro de Colatina não tinha vaga, e lá eram 13 alunos com deficiências variadas, no mesmo espaço, era minha primeira experiência. [...] então, no meu lugar eu enxergo assim: disso que eu vivi quando eu passei no concurso e um tempo grande da minha vida trabalhando nessa classe e todo estigma que foi construído por esse movimento... eu via os pais dessas crianças apontando para mim: “Essa que é a professora! ”; “Do que?”; “Dos bobos”. Eu tenho essa imagem, por isso que para mim o que a gente vive hoje não é pior do que aquilo, o pior para mim foi aquilo. Então, depois eu fui trabalhar com os índios, foi muito diferente o que eu vivi lá... quando eu volto que tem a política, eu voltei para essa sociedade, digamos assim, em 2007, quando eu ouço falar da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, eu falei: “Meu, que coisa maravilhosa é essa!?”; sabe... então eu concordo com várias coisas que você (Paula) provocou, que eu acho que o ensino está muito fraco para essas pessoas, não tem qualidade, a gente está patinando em milhões de coisas, eu concordo com isso tudo, a minha relação com o Eduardo também é uma relação ainda de aprendizagens, eu não sei muito bem como a gente vai caminhar, né... eu sei que tem muitos erros, agora, nada para mim é pior do que aquele sentimento de ver as mães se cutucando sabendo que o filho dela ia ser considerado da “classe dos bobos”, isso para mim era o mais forte (Fátima).

As questões levantadas por Paula e Fátima retratam as diferentes maneiras de se perceber a inclusão e suas possibilidades para a emancipação do sujeito. Sob tal

perspectiva, convém pontuar algumas questões que perpassam o processo de inclusão.

Uma das questões é a dialética entre igualdade/desigualdade e diferença/identidade. A igualdade é princípio fundante de cidadania e é por meio dela que os seres humanos lutam para romper os privilégios adquiridos pelo sangue, etnia, religião etc, não reconhecê-la e não respeitá-la é possibilitar todas as formas de discriminação e preconceito. Sem esse reconhecimento é tornar desiguais os iguais para assim dominá-los.

Entretanto, é preciso fugir do igualitarismo que impõe “de modo uniforme as leis sobre todos os sujeitos e em todas as situações”, conforme nos aponta Cury (2005, p. 15) e é nesse contexto que a diferença adentra o direito à educação, pois “ser igual não quer dizer ser idêntico”(p. 51).

Adensando o debate acerca dos desafios para a inclusão, Paula aponta que não concorda com o atual design dado a inclusão escolar, dado que, segundo ela, o sucesso desse processo fica muito à vontade de quem está a frente dele e parte das crenças/concepções de quem o executa. Ainda de acordo com ela, não há condições mínimas para que a inclusão se concretize de fato nas escolas.

É possível perceber em seus relatos, ao longo dos grupos focais, que mesmo afirmando que acredita que todos podem aprender, Paula carrega consigo uma concepção de aprendizagem que vê cada indivíduo com algumas possibilidades e limitações e que estas são intensificadas dependendo da deficiência, ou seja, as limitações estão no sujeito apenas e não nos modos de fazer educação:

Claro que todos somos capazes de aprender algumas coisas e dependendo da deficiência que a pessoa tem o aluno vai ser muito além para determinadas coisas e muito aquém para outras coisas e aí se frustram, nos frustram e é uma frustração geral por mais que o NAPNE faça, por mais que o NAPNE queira, por mais que nós discutamos, por mais que nós acreditemos... a proposta de trabalho, por exemplo, que a Fátima faz é por ela acreditar muito. Então é um trabalho em que ela vê no estudante a pessoa, ela quer tocar, ela quer ouvir, ela quer muito por isso e por isso ela consegue avançar um pouco mais, mas nós temos uma grande quantidade de profissionais, não só na docência, que veem apenas a deficiência não

vem a possibilidade e sinceramente numa sala de aula com 40 alunos, eu também sou professora, é brincadeira. Colocar 40 estudantes em uma sala de aula com aulas de 50 minutos para alguém olhar para aquele que precisa mais? Eu não estou falando nem de uma pessoa que tem deficiência mais acentuada, eu estou falando geral, por exemplo, hoje a legislação não abrange um trabalho para quem tem déficit de atenção e as pessoas com déficit de atenção demandam muito. Isso é irresponsabilidade, a meu ver, as pesquisas deveriam apontar isso (Paula).

Com posicionamento contrário ao de Paula, Fátima e Beatriz apontam suas opiniões acerca do processo de inclusão vivenciado atualmente e afirmam que, mesmo com os desafios que ele carrega consigo, é mais adequado do que outros modelos já vividos pelos sujeitos com deficiência ao longo da história:

Então, eu prefiro essa... eu particularmente prefiro esse menino comigo entre os 40 do que ele mais 12 em uma sala especial, eu só queria fazer esse recorte histórico assim, para mim é nítida a qualidade, por mais que tenha sido de cima para baixo, que foi mesmo, por mais que tenha sido goela a baixo, todo mundo fala isso, e é mesmo, para mim é significativa essa mudança de paradigma que existe de 2008 para cá. Saber que eu posso recebê-los... está uma confusão mesmo, não é fácil, mas eu prefiro assim (Fátima).

Com a inclusão social a gente começa a entender o que é isso e trabalhar essas diferenças, para poder incluir essas pessoas, mesmo que, como a Paula falou, eu concordo com ela, realmente numa sala de 40 alunos não dá para a gente trabalhar, não tem tempo para isso. A gente já consegue identificar, por exemplo, eu pego o primeiro ano com 43, mas eu já consigo identificar. Mas fica aquela interrogação: "Como eu vou trabalhar com esse aluno numa aula só com 43 meninos? Como é que eu vou trabalhar? "... então a gente volta nessa coisa da qualidade do aprendizado em sala de aula (Beatriz).

Beatriz traz em sua fala algo que nos impulsiona a discutir nossos modos de fazer educação/escola. Que modelo de educação/escola é esse que não percebeu ainda que a heterogeneidade está presente nas salas de aula, independente de ter sujeitos com deficiência? Nossos estudantes aprendem de diferentes modos, a educação é um bem cultural, a diferença está dentro do processo educacional, como sempre esteve, entretanto agora, podendo ser visibilizada, assim como sempre esteve na sociedade.

E esse fato não pode ser desconsiderado. Não compete a sociedade julgar quem aprende ou não aprende, mas sim, fomentar mecanismos que assegurem a todos a possibilidade de aprender, para que assim cada um, com suas diferentes maneiras

de aprender e perceber o mundo, possa estabelecer sua relação com o conhecimento acadêmico, isso é mediar a inclusão, pois conforme Cury (2005a,p.14) afirma,

[...] a defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do homem enquanto pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação diferencial deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal.

Por ser recente e pelos valores arraigados na sociedade, é possível perceber que muitos desafios precisarão ser rompidos para que de fato, se promova o direito. Paula faz um apontamento sobre a concepção acerca do direito que, na análise dela, as pessoas têm:

Então, assim, eu quero deixar registrado também que eu penso que é melhor como está do que como foi, sem dúvida, historicamente como era, era uma coisa absurda. Eu também trabalhei em uma escola onde havia classe especial e aquilo me incomodava muito, até porque havia crianças ali que não tinham condições nenhuma de estar ali, de serem vistas com deficiência, porque elas teriam condição total de estar junto com as outras, não vi como a Fátima de ser professora de uma classe dessas, mas vivi a experiência de lidar com isso alguns anos todos os dias de segunda a sexta na escola. Mas, assim, não dá para romantizar, as pesquisas têm que sair desse romantismo, dessa utopia, de sair dessa coisa de que é bem melhor...Vejo que a questão do direito tanto na comunidade escolar, no entorno, as famílias, os funcionários e os alunos percebem direito, quando não são eles envolvidos diretamente na questão do direito, eles percebem como algo que atrapalha, é a minha percepção. Quando são eles ou alguém muito próximo a eles, eles querem que o direito seja garantido, se eu estiver errada, me corrijam, é a minha percepção. Então também sou professora, aqui estou pedagoga, nesse campus. Quando um professor está diante de uma classe de quarenta e ele tem que dar conta de um ritmo, de uma dinâmica de aprendizagem para quarenta, é insustentável que ele atenda as particularidades de um sujeito que tenha deficiência A, B, ou C, naquele momento, isso é brincadeira, né, cobrar isso do professor.(Paula)

Nesse contexto, é preciso ratificar que

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte do patrimônio cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais têm maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação (CURY, 2005a, p. 20).

Nesse contexto e mesmo concordando com alguns aspectos abordados por Paula, especialmente quando aponta para a necessidade de revermos a estrutura do

sistema escolar, o qual ainda precisa de ajustes para de fato promover a educação inclusiva, também concordo com Fátima ao reconhecer que a educação inclusiva é uma conquista emancipatória e adenso este debate a partir das considerações de Cury (2005a, p. 51), as quais tratam do fato de que o professor “não é um mero regente de classe. Ele é um profissional consciente de seus deveres maiores e que necessita de meios adequados para o desenvolvimento dos perfis de estudantes que lhe são confiados”.

Reforça as discussões o relato de Alexia que apresenta a necessidade de compreendermos que o processo de inclusão não é algo dado, precisa ser batalhado, construído. Nesse sentido, é preciso percebermos também que as pessoas podem aprender e que os modos com os quais realizam suas aprendizagens diferem conforme suas vivências e oportunidades. Isso porque, segundo Vigotski, (1997, p. 103).

As possibilidades de desenvolvimento das funções mentais e da inteligência relacionam-se ao interacionismo e à estimulação das potencialidades dos sujeitos. Assim, as formas de desenvolvimento podem variar de acordo com a cultura, as particularidades dos sujeitos e a interação entre dois fatores.

Há tempos caiu por terra a certeza (se é que de fato um dia existiu) de que todos aprendem todos aqueles conteúdos lançadas na escola da mesma maneira. Ampliar as estratégias de ensino proporciona ampliar os modos de aprendizagens e assim, para além dos estudantes com deficiência, poderemos ter, de fato, uma educação de qualidade para todos. Para Vigotski (2001, p. 70),

Na educação, [...], não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribuiu o papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo.

Eis, a meu ver, o grande objetivo da inclusão: impulsionar o pensamento em suas mais diferentes potencialidades e possibilitar uma educação equânime, independente de cor, raça, gênero, características físicas, biológicas, culturais, econômicas, históricas.

A gente consegue fazer essa inclusão parcialmente em algumas situações. Mesmo o estado e a prefeitura que lidam com a inclusão escolar há muitos anos ainda cometem muitas falhas, as vezes por falta de acompanhamento,

por falta de investimentos na área mesmo que precisava ser olhado com muito mais carinho, um investimento mais político, e muitas vezes por acomodação mesmo dos profissionais da educação. Às vezes é mais fácil deixar o aluno ali no canto sem incomodar muito com ele, principalmente quando ele não atrapalha, do que trabalhar em cima das potencialidades que ele tem. Então o aluno incluso ele sofre muito nesse sentido, por que o fato dele estar presente não quer dizer que ele tenha visibilidade (Alexia).

Todo o contexto apresentado até então converge para o que nos aponta Cury (2016, p. 21),

A presença de alunos com necessidades particulares nas salas de aula das escolas comuns põe em questão o caráter conservador da instituição e revela, ao mesmo tempo, os limites de uma formação de docentes pouco atenta a tais demandas, para os quais o professor é um sujeito essencial.

Outro ponto a destacar é que a educação inclusiva é uma conquista de uma nova cultura e requer a desconstrução das visões e das práticas que repousam sobre os conceitos de segregação e integração. Trata-se de uma educação na qual a escola se redesenha para atender a alteridade que se faz presente nesse espaçotempo.

Nesse sentido, o Napne tem buscado acolher a todos para que os desafios sejam minimizados e a educação como direito seja assegurada de fato.

Voltando a falar do acolhimento que a gente tem tentado fazer diante dos desafios aqui do Campus, porque é acolher a todos – alunos e servidores. Essa semana mesmo, eu dizia que a gente tem que trabalhar muito a divulgação do NAPNE, porque o que é que nos provoca mais hoje é realmente uma inclusão de verdade. Não inclusão que deixa aí, a oportunidade de ele tá aí, mas o trabalho fica um trabalho fragilizado e esse é um outro grande desafio do NAPNE aqui nas nossas discussões que trabalhamos (Beatriz).

Sob tal perspectiva, as ações do Napne podem proporcionar aos estudantes que a ele têm acesso, um modo de constituir o pensamento e se apropriar dos conteúdos acadêmicos para a vida pós Ifes. Isso porque de acordo com Kassir e Rebelo (2013, p. 35), a ação do atendimento educacional especializado “implica algo que possa eliminar as dificuldades dos alunos, facilitar o processo de ensino e promover a acessibilidade na escola”. Também são ações de atendimento especializado, de acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b, p. 10), “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização de tecnologia

assistiva”.

Cena 4: As ações do Napne - possibilidades e desafios no movimento de assegurar o direito a educação

Dentre os diferentes paradigmas vividos ao longo da história da Educação das pessoas com necessidades específicas, ressalto a importante mudança ocorrida, especialmente a partir da década 1990, na qual a educação passou a ser apresentada como direito dessas pessoas e mais enfaticamente a educação escolar nos espaços escolares comuns.

Como afirmam Kassar e Rebelo (2013, p. 39)

Encontramo-nos hoje diante do desafio de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes bastante específicas.

Sob tal perspectiva trato de algumas ações desenvolvidas pelos Napnes de Itapina e Santa Teresa, assim como, alguns dos desafios enfrentados nesse processo, para que se compreenda a necessidade de fazer uma educação para todos.

Um dos principais desafios para o desenvolvimento das ações pelo Napne que apareceu na fala da maioria dos membros dos Napnes de Itapina e Santa Teresa, reforçado nos questionários também, é a ausência de código de vaga para contratação de professor especializado. Boa parte dos campi não têm esse profissional e quando tem, ele divide a carga horária com outra disciplina, ou seja, sua contratação não está atrelada unicamente a demandas do Napne.

Tal fato fragiliza a atuação do Napne, pois como já dito, o Napne é formado por uma Comissão com servidores de diferentes áreas e funções, o que significa dizer que a equipe também se divide entre as demandas do Napne e de suas outras funções na instituição.

Como podemos perceber, essa talvez seja a maior fragilidade, nesse momento inicial, pois sabemos das fragilidades de nossa formação acadêmica com foco na educação inclusiva e das demandas cada vez mais intensas pela educação como direito de todos. Tais fatos ficam evidentes nos relatos de membros do Napne:

Eu acho uma responsabilidade muito grande, mesmo porque o NAPNE não é um setor o Instituto, não disponibiliza um professor especializado, por exemplo, para o nosso Campus. Nós estamos desfalcados para trabalhar só com essa articulação da Educação Especial com a educação comum. Virá a contratação de um professor, mas nós temos a demanda de trabalho com libras que eu acredito que mais uma vez esse trabalho será fatiado (refere-se ao fato de contratar um professor par a disciplina de Libras e dividir a carga horária de trabalho de 40h semanais em duas atuações – professor de Libras e atuação no Napne). Não há uma estrutura pensada para isso. (Paula).

E assim, a gente não tem mesmo vaga, eu acho que o instituto não tem vaga ainda para a sala de recursos, para a gente ter professores efetivos de educação inclusiva no campus, e eu acho que a gente tem que caminhar nesse sentido, por que eles começaram a chegar, mas eles vão continuar chegando. Então as políticas têm que ser pensadas nesse sentido agora no instituto como é pensada na prefeitura como é pensado no estado, quem tem as coordenadorias responsáveis pela educação inclusiva como um todo, a maioria das escolas tem professores efetivos atuando em sala de recursos para atender esses alunos em horário inverso, aqui a gente tem o problema da educação integral, a gente não tem contra turno... Então é muito complicado. A gente vê que as ações que estão sendo efetivadas é o mínimo do que poderia ser feito, por que se tivesse mesmo servidores para atuar nessa área, nessa coordenação o tempo todo, talvez os avanços seriam maiores. Eu acho que o instituto tem que trabalhar nesse sentido, a gente tem muito avanço ainda para fazer (Alexia).

De fato, o Ifes precisa repensar algumas práticas para avançarmos nas ações e ofertarmos uma educação de qualidade para todos, proporcionando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. Nesse contexto, a infraestrutura física e humana é de extrema importância para que não gere frustrações e mascarações no processo de inclusão.

Bom... eu acho que de fato, assim, falta muita estrutura e pessoal, a gente sempre fala que é uma falha. Então, com o que temos... a gente tem também buscado muito da sala de aula, como a Paula falou, né, esse contato com os professores, às vezes a gente nem sempre consegue, pelo que as meninas sempre colocam, nem todos os professores dão esse apoio, por falta também de tempo para isso, mas eu acho que a ação que tem sido, assim, mais efetiva é essa fora das salas de aulas de estar sempre em contato, planejando junto com a professora de AEE, né, acho que é essa a primeira ação para tentar viabilizar esse ensino, para diante das dificuldades, das limitações apresentadas (Ana).

Os alunos que são realmente identificados com necessidades específicas

nem sempre são atendidos como deveriam, apesar de todo esforço para que isso aconteça. Por que eu digo isso? Nosso NAPNE aqui em Itapina é bem atuante, a gente tenta fazer assim, brigar muito junto à reitoria e aos gestores para que eles tenham todos os direitos que estão previsto em lei, mas é uma batalha muito grande, o Luiz para ter um intérprete levou mais de seis meses, quase um ano, para ter um intérprete. Então é uma falha muito grande. O instituto é muito deficiente ainda com relação às políticas de inclusão, entendeu?! Então foi quase um ano que prejudicou o aluno e a gente foi buscando estratégias para contornar a situação (Alexia).

Os relatos de Ana e Alexia demonstram que temos investido uma energia muito grande em processos que poderiam ser mais simples, o que pode prejudicar outros processos necessários para a promoção da inclusão. Isso nos alerta para a necessidade de um planejamento a curto, médio e longo prazo para que consigamos nos preparar antes que as demandas cheguem, para que quando elas chegarem nos empenhemos em fazer os ajustes necessários.

Tais demandas de organização estão previstas na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e também na LDB nº 9.394/1996, conforme nos aponta Cury (2005a, p. 52),

As condições de infraestrutura são igualmente objeto de diretrizes. É preciso partir da posição em que nossas escolas se encontram. Muitas delas não possuem ainda os meios básicos para dar atendimento às exigências, inclusive arquitetônicas. Cabe aos órgãos executivos das o suporte necessário em sua alçada para dotar as escolas de meios reais (§ único do art. 3º da resolução 02/2001), aos órgãos normativos, o cuidado equitativo para que as instituições tenham condições de realizar seu projeto pedagógico (art. 18 da resolução 02/2001 e art. 12 e 13 da LDB)

Tais apontamentos nos fazem refletir sobre outra fragilidade: resgatando que o Napne é uma das ações previstas na Ação TecNep e que esta estava vinculada a uma Coordenadoria no MEC que deixou de existir em 2011, precisamos pensar - até que ponto essa política teve uma característica de política de governo? Como serão garantidas as condições previstas na legislação para a concretude de um processo de inclusão real, se no campo hierárquico mais amplo, estamos "órfãos"? Percebe-se, nesse contexto, que muitas batalhas ainda serão travadas e muita energia que poderia ser investida em ações no miudinho dos cotidianos da escola serão dispensadas em mecanismos que deveriam estar garantidos às instituições e processos burocráticos.

Eu acho que o maior desafio do NAPNE é que houvesse maior agilidade nos processos burocráticos para que os alunos não fiquem prejudicados. A

gente teve aí o processo seletivo para intérprete (2015/2016) e infelizmente não teve aprovado aqui para o campus, aí a gente vai ter outro agora (2016/2017). E a nossa preocupação é essa, quando terminar o contrato do intérprete, a gente vai ter alguém para continuar acompanhando o Luiz? (Alexia).

No instituto, a prática tem sido essa: espera o problema chegar para aprender a lidar com ele, não assim, é lógico que há um investimento... Mas não tem uma verba específica para haver um investimento maior no NAPNE? Eu não estou falando só em investimento financeiro também não, mas é como eu falei, até com relação à pessoal, até quando que o NAPNE vai continuar sendo só um núcleo e quando ele vai passar a ser um setor que realmente precisa ter atenção? (Alexia).

E é complicado que o próprio investimento do governo, o que o governo libera, vai de encontro com a lei, por que para a gente conseguir contratar a Cris, foi uma luta, a gente teve que tirar um professor substituto para conseguir contratar ela. E aí, depende de o diretor comprar a briga disso. Por que se for em um outro campus fala: "Ah não, eu não vou abrir mão de um professor substituto que eu preciso para matemática, para química, para sei lá o que, para atender não sei quantos alunos, para contratar uma professora que vai atender a um aluno só."; Então, assim, tem a lei, o aluno precisa, mas por que a gente não tem a vaga específica para esses professores, ele fica sem seu direito (Suzi).

Fica nítido nos relatos que a inscrição de um direito no ordenamento jurídico, por mais significativo que seja, não assegura por si só que ele seja mantido na prática. Nesse sentido, convém recordar que "o direito público subjetivo é um princípio constitucional que, além de sua finalidade explícita, está amparado por uma sanção explícita quando de sua negação por autoridade competente ao indivíduo-cidadão", conforme nos alerta Cury (2005a, p. 19).

Outro relato que sinaliza para a necessidade de ações/posicionamentos mais incisivos da equipe do Napne para que seja assegurado ao estudante em processo de inclusão os mecanismos garantidos na lei para que ele possa vivenciar uma educação equânime é o de Beatriz. Nele ela pontua, mesmo que timidamente, as nuances relacionais que perpassam a atuação do Napne enquanto Comissão responsável por fomentar a inclusão no Ifes.

A gente tem que fazer com que realmente a inclusão seja efetiva aos alunos que estão matriculados em nosso Campus. Isso eu acho que é uma pergunta que a gente vem se fazendo e assim o que eu coloco sempre, como que a gente tem colocado as nossas ações. Assim, esses dias, eu conversava com a Meire, porque a gente está sempre assim conversando, discutindo, mas que a gente tem que pensar mesmo que ações tomar, porque a gente fica se cobrando a eficácia das ações. Temos que nos

encorajar para tomar ações de situações, nós temos aqui dentro, alunos que são atendidos pelo NAPNE e isso inegável. Então as decisões precisam ser tomadas. O crescimento da gente como pessoa, como profissional, como colega de trabalho e o compromisso que a gente vai adquirindo, isso é inegável. Temos que envolver mais e mais todos os segmentos da comunidade escolar. Esse é um trabalho que a gente tem discutido e que a gente tem que intensificar na comunidade escolar. É a questão do bingo mesmo, sabe, que quando a gente via chegando para apresentar o trabalho, não é Fátima, você percebe que você vai ganhando um rótulo, “É o NAPNE chegando” e dá trabalho, então vamos dar um jeito de se curvar... porque é trabalhoso, realmente é um trabalho que requer uma dinâmica diferente e uma dinâmica diferente ela requer trabalho, mas a gente do Campus Santa Teresa têm tentado. (Beatriz).

Tais apontamentos rumam para o que Bobbio (1992) descreve quanto ao desenvolvimento dos direitos: a gênese de um direito está, a priori, como exigência social que se afirma até que converta-se em direito positivado. Entretanto, isso não assegura sua universalização. Essa universalização apenas se dará quando sua exigência se concretiza pelas vias de aplicação do que está previsto no regulamento jurídico ou via judicial para que isso seja garantido e, assim, se generaliza ou amplia para todos os cidadãos.

Outro ponto levantado pelas equipes dos Napnes é a questão das adaptações necessárias aos processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Isso nos remonta ao que está previsto no art. 2º da Resolução 02/2001, no qual está determinado que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.”, ou seja, não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas sim, é ela que ciente de sua função social coloca-se para o aluno como um espaço inclusivo.

Nessa organização da escola para atender as demandas apresentadas pelos estudantes, percebe-se que

Quando as adaptações são mínimas é mais tranquilo. Nós temos muitos alunos atendidos pelo NAPNE que, vamos dizer assim, não nos dão trabalho, no bom sentido é claro, porque eles são muito autônomos, porque eles dão conta, porque eles não tem problemas cognitivos, por que as adaptações que eles exigem são poucas, então eles conseguem acompanhar a dinâmica da aula com tranquilidade, às vezes até melhor que

outros alunos que não são atendidos e que não têm comprometerimentos, mas quando o comprometimento é mais acentuado, temos bastante dificuldades, todos têm bastante dificuldade (Paula).

A questão das adaptações que envidam mais ou menos esforços está ligada também a três outros pontos levantados pelas equipes “napneanas”, além dos já apresentados: formação para a inclusão, trabalho colaborativo e a deficiência que demanda a adaptação. Trato de cada uma delas a seguir com o intuito de reforçar que a atuação do Napne buscando assegurar o direito a educação perpassa por movimentos diversos que vão desde a constituição da política na rede de educação profissional e tecnológica até as condições asseguradas pelos órgãos responsáveis pela implantação dessa política.

Um dos fatores levantados pelas equipes que tem uma influência direta no planejamento e organização das adaptações é a formação acadêmica tanto do docente quanto da equipe que atua no Napne.

Eu acho que uma situação que dificulta um pouco é até a falta de formação, por que às vezes eles procuram a gente (equipe Napne) querendo uma resposta pronta, e aí a gente fala: “Não, cada aluno vai ser diferente, cada momento vai ser diferente...”; então a gente não tem como falar: “Olha, você vai ter que fazer isso...”, a gente vai ter que ver como vai ser a experiência do aluno na sala, qual vai ser a dificuldade dele, às vezes a gente vai achar que ele vai ter dificuldade em algo e ele vai tirar isso de letra, vai ser justamente onde a gente não achou que ia ser fácil (Suzi).

E um desafio também seria aumentar o número de formações que são oferecidas para os professores. A gente tem pouco tempo para trabalhar a formação docente da educação inclusiva. Por que? Por que a gente está achatado dentro de uma legislação de duzentos dias letivos, quarenta e cinco dias de férias do professor, não estou falando que é errado, muito pelo contrário, o professor merece mesmo quarenta e cinco dias de férias, só que quarenta e cinco dias de férias e duzentos dias letivos tira o tempo de formação que poderia ser oferecido um tempo de discussão dentro da escola, um tempo para a gente mesmo debater e buscar caminhos, buscar soluções pelos problemas que a educação enfrenta, não só com relação inclusiva, mas com relação a tudo. E isso gera outra situação: “Eu não vou procurar o NAPNE não por que não adianta mesmo”. Eles (docentes) querem a varinha de condão, mas como não existe a varinha de condão já fica mais complicado. (Alexia).

Paula, ao falar do trabalho colaborativo e participativo aponta que uma dificuldade encontrada nesse mecanismo é a compreensão do seu trabalho como uma ferramenta que pode auxiliar ao estudante uma participação mais efetiva no

momento da aula. O professor, segundo Paula, acaba compreendendo sua presença como uma análise de seu trabalho e ela deixa claro que esse não é o objetivo:

É a aceitação do professor, porque o meu trabalho é muito colaborativo, porque eu não vou lá olhar a didática do professor, eu vou lá para ver: “Olha, o professor está trabalhando isso para esse aluno”. Conteúdo de genética, por exemplo, o que ele está dando dentro da sala de aula e que pode ser estabelecido para aquele aluno dentro da limitação dele. Aí a gente pergunta: “Professor, a gente pode entrar na sala?” Porque nós estamos fazendo assim, né...pedindo e conversando; e nós temos que conversar com o professor até ele entender o porquê de estarmos vindo na sala de aula (Paula).

Alexia também traz esse relato do Campus Itapina, apontando que esse modo de atuação ainda precisa ser aprimorado e compreendido como necessário, pois prevalece a cultura da insegurança do docente diante da presença de outro professor em sua aula

A gente tem muito a caminhar nesse sentido. Assim, é como eu te falei no começo, muitos têm abertura, acolhem, querem fazer, buscam caminhos, estão sempre conversando com a gente e outros não, já têm alguma resistência, e justamente pelo NAPNE não ser um setor isso também dificulta um pouco. Então, hoje como a gente tem só dois, são muito pontuais as situações. Então, por exemplo, na hora de preparar uma avaliação para o Matheus é conversado com a Cris, que é a professora que acompanha ele, aí a Cris normalmente ajuda o professor a fazer aquilo ali, aí depois ela passa para a gente também para a gente dar uma opinião, ver se está bom, se precisa de mais alguma coisa.

Diante de todas as frentes de atuação do Napne, optei por analisar algumas ações pontuais que pelas respostas apresentadas durante o estudo e também pela minha atuação na área desde 2007 se apresentam como mais desafiantes.

Foi possível perceber nos relatos dos membros do Napne que a deficiência intelectual tem sido um grande desafio para a Instituição: fomentar a aprendizagem desses sujeitos tem possibilitado enfrentamentos, debates, aprendizagens, novos/outros olhares para a educação, resistências, inclusões marginais e novas políticas para a inclusão no Ifes.

Frente ao apresentado, selecionei para essa análise as seguintes ações realizadas pelos Napnes de Itapina e Santa Teresa: divulgação/apresentação do Napne à comunidade escolar; flexibilização e adaptações metodológicas; terminalidade

específica e certificação.

Início a análise pela divulgação/apresentação do Napne a comunidade escolar. Percebemos que no planejamento das ações dos Napnes de Itapina e Santa Teresa, há previsão da apresentação do Napne as famílias, aos estudantes e docentes dos campi:

Nós tivemos o planejamento com os docentes, falamos do NAPNE, teve a reunião de pais, foi falado do NAPNE com os pais, eu achei até interessante que no final da fala de uns 2 ou 3 minutos eles aplaudiram, não sei porque, na reunião de pais eles ouviram e vieram nos procurar... eles colocam demandas que nem são do NAPNE, mas eles querem ser ouvidos (Beatriz).

As famílias conhecem o Napne através da primeira reunião com os pais, que é aquela que a gente faz com as famílias dos primeiros anos. A gente entrega um folder para as famílias e também aos professores. Cada folder tem características comuns e diferentes. Por exemplo a legislação da inclusão é comum, mas para o professor tem o que fazer com o aluno que você observar que tem um tipo de necessidade, para onde encaminhar. Nas turmas de primeiro ano, todo início de ano, eu vou nas salas de aula para entregar um folder que nós temos do Napne para o aluno conhecer o Napne, qual é a função do Napne, quem é o Napne, onde é o Napne, a quem o Napne atende (Clara).

Trato agora da flexibilização e adaptações metodológicas que são propostas para os estudantes. Como acontece esse processo? É importante destacar que o Napne acompanha, desde o momento do processo seletivo, as demandas de sujeitos com NEE. No momento da inscrição para o processo seletivo, o sujeito com NEE sinaliza sua necessidade e ela é encaminhada para conhecimento do Napne. Após a finalização desse processo, o sujeito com NEE aprovado passa para a etapa da matrícula.

No ato da matrícula, a equipe do Napne também acompanha e já nesse momento conhece as famílias e faz alguns encaminhamentos. No início do ano letivo é encaminhado aos professores e aos setores um memorando com a relação dos estudantes com NEE e suas demandas para participar do processo de ensino e aprendizagem, conforme registra-se no relato de Beatriz,

O processo seletivo é uma ação que se realiza através da Reitoria do Ifes e que nossa participação enquanto Campus, está representada pelo Fonapne. No Campus, o Napne considera como primeiro contato com o aluno da inclusão a ação onde o mesmo/família concretiza sua matrícula. No final de

cada ano letivo, o Napne, através da Coordenação, encaminha ao Setor de Registro Acadêmico do Campus uma solicitação cujo teor desta, propõe uma parceria, onde, no período de matrícula temos um membro da equipe do Napne de “plantão” acompanhando esse processo e já atendendo às famílias que declaram alguma deficiência no ato da matrícula em relação ao aluno.

Clara também pontua essa participação do Napne no processo seletivo e na matrícula “no processo seletivo agora (2016) nós tivemos a prova de um aluno autista, um outro aluno com dislexia, que nós tivemos que disponibilizar para ele um leitor, e uma estagiária do NAPNE que fez a leitura da prova para ele, nós pedimos a ela”.

Tais relatos indicam que a instituição, pela via da atuação do Napne, tem possibilitado certa equidade no acesso aos cursos do Ifes. Após esses procedimentos, iniciam-se os encaminhamentos que buscam assegurar a permanência, participação e a aprendizagem dos sujeitos com NEE. Beatriz relata que:

No início do ano letivo, de acordo com a situação de cada aluno, já analisada pela professora de AEE, realizamos reuniões com os professores para estabelecermos o primeiro contato/informações e apresentarmos a proposta de planejamento pensada pelo Napne em relação a estes alunos, para os professores, planejamento este, proposta esta que envolvendo o professor e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nestas reuniões ouvimos também os professores, com suas demandas e percepções a respeito de cada situação apresentada. A partir desta ação, a professora de AEE realiza um trabalho individualizado com cada professor, para elaboração do planejamento participativo e colaborativo de acordo com cada necessidade. Este trabalho individualizado intermediado pela professora de AEE possibilita às vezes o direcionamento de perspectivas de trabalhos interdisciplinares. Encaminhamos também um memorando para cada professor ou Setor, colocando-o a par da situação do aluno (conforme cada deficiência declarada) e reforçando a disponibilidade do trabalho de AEE para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem ou para o planejamento de outras ações, como por exemplo, acessibilidade física, localização de sala de aula,... Neste planejamento, são traçadas as ações por bimestre, ou por semestre que serão acompanhadas durante o bimestre/semestre/ano, onde a professora de AEE junto a Coordenadora do Napne se reúne semanalmente para avaliação do acompanhamento das ações propostas, replanejando-as quando necessário. Todas estas ações geram PLANEJAMENTOS/ORIENTAÇÕES que conduzem os trabalhos a serem desenvolvidos no Napne através do AEE realizado pela professora de AEE. Este planejamento fica disponível na pasta dos alunos no Napne. Também procuramos registrar todas as ações realizadas pelo Napne/AEE, arquivando-as na pasta de cada aluno, que são o suporte para a efetivação deste PLANEJAMNETO.

Clara relata que é comum o Napne Campus Itapina realizar reunião com as famílias e se dispõe para compreender as demandas dos estudantes para melhor atendê-los na instituição, “quando ele (Matheus) passou, nós convidamos a família para conversar e toda a equipe da escola, do restaurante, do serviço médico, da biblioteca, veio todo o campus, cada setor tinha um representante”.

Os procedimentos apresentados por Clara e Beatriz trazem uma ação de extrema importância – aproximação, estreitamento das relações – por diversos motivos, dentre eles: conhecer um pouco da história desse estudante pode facilitar a compreensão dos seus modos de aprendizagem; o envolvimento de diferentes setores possibilita a compreensão de que o estudante é do campus e não apenas da equipe Napne; ouvir o docente pode possibilitar o diálogo – princípio fundante para o sucesso de qualquer relação que se pretenda democrática.

Clara destaca algumas das ações que são realizadas para atender as demandas apresentadas pelos estudantes, dentre elas: deficiência Intelectual – Adaptação Curricular (Revisão dos recursos de ensino e de avaliação); Dilatamento do currículo; Professora de Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Auditiva – Adaptação Curricular; Intérprete de Libras; Estagiários de Libras; Inclusão de uma aula semanal de Libras no Curso Superior de Agronomia; Atendimento individual pelo professor; Deficiência auditiva moderada, Déficit de atenção, Deficiência física – Roteiro para elaboração de relatório acerca das adaptações curriculares realizadas.

Imagem 03: Estudantes do Campus Itapina em atividades



Fonte: arquivos do Napne Campus Itapina

Beatriz relata algumas das ações que têm sido realizadas pelo Napne – Campus Santa Teresa para atender as demandas de um estudante com deficiência intelectual e da escola frente a inclusão e as possibilidades de apropriação do conhecimento pelo estudante.

Antes de tratar do relato/registro de Beatriz quanto as ações desenvolvidas, é preciso registrar que, infelizmente, o sucesso das adaptações propostas muitas vezes esbarra em uma cultura fortemente arraigada no modelo universalizante da escola, perante o qual as flexibilizações são tidas como “desvios” a uma boa formação. Nesse sentido, o trabalho de sensibilização junto aos profissionais da educação precisa ser constante e, nesse aspecto, há ainda muito a alcançar.

Beatriz relata o processo desde o momento do ingresso desse estudante, conforme segue:

Este educando ingressa no Campus através de processo seletivo no ano de 2012, com matrícula em 19 disciplinas, no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. A família informa à Escola sobre o TOD⁴¹ e o TDAH⁴². Percebeu-se também no acompanhamento ao aluno dentro do Campus um comprometimento significativo no processo de aprendizagem que se acentuava principalmente nas disciplinas que envolviam cálculo, mas que também estava presente nas demais disciplinas. Junto com a família, o trabalho da psicóloga no Campus e uma investigação clínica, o educando é diagnosticado com a DI. (Tínhamos um educando com TOD, TDAH, DI: agressividade com colegas, professores, animais, com a família = socialização e aprendizagem comprometidas). Neste mesmo ano, devido ao comprometimento com algumas disciplinas e pela sobrecarga das mesmas para o educando, a Escola, através do Napne, do Setor pedagógico e junto com a família propôs o trancamento de algumas disciplinas para que pudesse começar um trabalho de acompanhamento mais intensivo (socialização e aprendizagem) ficando com espaços sem aulas destinados a este acompanhamento nos dois turnos. O educando passa então a ser acompanhado pelo Napne, contando também com o apoio de uma estagiária do curso de Licenciatura em Biologia.

Sendo assim, o Ifes Campus Santa Teresa tinha

A matrícula do educando por disciplinas – o trancamento de disciplinas –

⁴¹De acordo com a CID 10 – F.91.3 (Classificação Internacional de Doenças), o TOD – Transtorno Desafiador Opositivo é um “tipo de transtorno de conduta que ocorre habitualmente em crianças jovens, caracterizado essencialmente por um comportamento provocador, desobediente ou perturbador, e não acompanhado de comportamentos delituosos ou de condutas agressivas ou dissociais graves”.

⁴² O Transtorno do Déficit de Atenção (TDA/H) é o diagnóstico neuropsiquiátrico usado para nomear um comportamento desatencional com ou sem histórico de hiperatividade física ou mental excessivo, presentes predominantemente em crianças e adolescentes.

com a necessidade de estruturar o trabalho com os docentes (Adaptações Curriculares); depois a matrícula em disciplinas passa ser decidida em conjunto (professores, pedagógico, família, aluno). Em 2013, por necessidade de contratar o educador de Libras/ Licenciatura em Biologia, houve uma parceria Coordenação Geral de Ensino e Napne, e assim temos uma carga horária de 20 horas de AEE, intensificando o trabalho com o educando. Esse estudante passa a ser um estudante da terminalidade específica (Beatriz).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu art. 16, estabelece que:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio de **certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional** (grifo meu).

A partir de solicitação feita pelo Ifes através do Ofício nº 020/2012-Proen-IFES, de 2 de julho de 2012 e encaminhado ao CNE/CEB sobre a possibilidade de aplicação da “terminalidade específica” para os estudantes do Ifes, foi homologado o Parecer CNE/CEB nº 02/2013, aprovado em 31/03/2013 e publicado no D.O.U. de 10/7/2013, Seção 1, Pág. 20. A partir desse documento, as ações no Campus para com este estudante foram adotando caminhos e registros que antes não estavam dados como possibilidades. Sendo assim, destaco algumas ações que Beatriz pontuou nesse processo:

AS AÇÕES DIANTE DAS DIMENSÕES SOCIAL E PEDAGÓGICA

Os envolvidos: Napne - Equipe, AEE, a Família -, Acompanhamento Clínico, CGE; educadores; servidores, colegas do estudante.

- **SOCIAL:** Acompanhamento intensivo no Campus estabelecendo uma aproximação do educando com os sujeitos e espaços de vivência, nas aulas teóricas (quando o professor solicitava) e nas aulas práticas; o lúdico; no refeitório; o acompanhamento psicológico, reuniões com a família; a busca pela compreensão do tratamento clínico e o estabelecimento de relações (efeito dos remédios/ diálogos com o psicólogo e com o médico que o acompanha); emissão de relatórios para o serviço de psicologia e acompanhamento clínico, orientação de agenda; diálogos com o próprio educando
- **PEDAGÓGICA:** Acompanhamento de AEE (nos espaços de aula);

Orientação e acompanhamento de agenda; Reuniões Pedagógicas (educadores; Napne, Reitoria; família); Orientação no sentido de se estabelecer o planejamento colaborativo entre os educadores e o educador AEE; Registro de Memória; diálogo intensivo com os educadores; reuniões com a família; encontros com a Reitoria através da PROEN.

Diante do apresentado, Beatriz faz um panorama dos avanços e das possibilidades que este processo tem possibilitado ao Napne e ao Campus, ao Estudante e aos seus familiares, conforme segue:

Avanços/Potencialidades

Socialização - caminhou um pouco mais na relação entre colegas, servidores, educadores, família, Napne, estagiárias; prestativo; mostra-se acolhedor/preocupado em relação a fatos que causam algum dano com escola, servidores e colegas.

Possibilidades- a prática; avaliações diferenciadas; adaptações curriculares - experiência com o professor da Química dentro do Napne, da sociologia, da física podem ser exemplos citados-; relatos de experiências quando ocorre o acompanhamento mais intensificado entre o educador e o AEE; o espaço de aprendizagem mais tranquilo; a experiência com o estágio.

Desafio/Limites/Fragilidades

Os limites da aprendizagem do educando; a intensificação do planejamento colaborativo entre o AEE e Educador no sentido de estabelecer um Plano de Trabalho para romper/avançar diante dos limites observados; Aprendizagem processual; Registro de Memória; o tempo de permanência; o êxito profissional; A rotatividade docente; Que outras estruturas são possíveis diante do que já está institucionalizado (Matriz Curricular; Sistema Acadêmico,...); aproximação do educador com o Napne; ... **A CERTIFICAÇÃO** - O estabelecimento do diálogo entre o Napne/Campus Santa Teresa , a Reitoria, o CREA.

Diante do apresentado, é possível perceber que a atuação do Napne tem se dado de diferentes maneiras, sempre tendo como foco a aprendizagem e a garantia do direito a educação dos sujeitos com NEE. Isso nos permite afirmar com Cury (2005a, p. 20) que

[...] o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. [...]. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de reconhecimento em relação à capacidade de ter opções conscientes e críticas e de estima de si.

Os quadros 07 e 08, apresentam as ações que os Napnes de Itapina e Santa Teresa vêm desenvolvendo com os estudantes com NEE. É possível notar que o foco da atuação desses Napnes está em tornar o processo mais acessível aos estudantes

que apresentam alguma demanda em função da deficiência. Tal ação pode ser compreendida como um mecanismo que auxilia o processo de ensino e aprendizagem e, necessário, dado que, conforme nos apontam Caiado e Zeppone (2013, p. 235),

Ao entrar na escola, o aluno com deficiência ainda encontra um espaço marcado pela lógica da homogeneidade. A pessoa que traz a marca da deficiência ainda carrega a marca do improvável, da incapacidade, do diferente.

Sob tal perspectiva e, considerando os aspectos até então apresentados, posso afirmar que as ações do Napne têm assegurado aos sujeitos, antes nem sequer imaginados como estudantes do Ifes, a possibilidade de se apropriarem de conhecimentos acadêmicos, culturais, sociais, formais e não formais com os quais ampliam sua constituição e subjetividades enquanto humanos e cidadãos.

Nos quadros que seguem, podemos observar que diversas têm sido as ações propostas para que os estudantes com deficiência tenham a possibilidade de acesso ao conhecimento e tal processo tem sua importância dado que o AEE expressa , de acordo com Kassir (2010, p. 18)

uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes. Ao valorizar a diversidade, é necessário trabalhar na perspectiva de construir acessibilidade para esses alunos.

A partir de tais considerações e ao analisar as ações desenvolvidas pelos Napnes, é perceptível a relevância desse Núcleo, dado que sua atuação tem por objetivo maior contribuir com o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de sujeitos com deficiência pela via de minimização das barreiras biológicas, sociais, culturais e históricas postas a esses sujeitos.

Quadro 07: Mapa de atendimento Napne Campus Itapina - 2016

Alunos com Necessidades Específicas						
Considere-se <i>Necessidades Específicas</i> as Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/ Superdotação , nos termos dos seguintes documentos normativos: Decreto 3.298/99; Decreto 5.296/04; Resolução CNE/CEB nº 04/2009; Decreto 7.611/11; Lei 13.146/15.						
Aluno	Idade	Tipo de Necessidade Específica	Laudo ou Avaliação multidisciplinar	Curso	Ano/ Período ingresso	Demandas/Ações
Matheus	20	CID G80: Paralisia Cerebral CID F71: Retardo Mental Moderado CID G40: Epilepsia Hipoxia cerebral com comprometimento na fala e escrita	Possui laudo.	Curso Técnico em Zootecnia Integrado ao Ensino Médio	2014	Reuniões com os professores ficando acordado o envio do material didático com antecedência; Atendimento individualizado no NAPNE, sob orientação da Professora de AEE, trabalhando aspectos que envolvem a concentração, a autoestima; as relações e o desenvolvimento de atividades acadêmicas que dão suporte a todo o processo de aprendizagem; Acompanhamento da professora de AEE nas atividades Intensificação de Propostas de adaptações curriculares em quase todas as disciplinas nas quais o educando encontra-se matriculado; Reuniões de planejamento com professores das disciplinas em que o aluno encontra-se matriculado; Encontro com a Família para acompanhamento das adaptações realizadas em relação às disciplinas em que se encontra matriculado, bem como para dar ciência do processo de aprendizagem e da vida acadêmica do referido aluno. Pendência: Terminalidade específica
Mário	18	Dislexia Visual Síndrome de Irlen	Possui laudo.	Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	2016	Diagnóstico realizado na escola de origem do aluno; Envio de Memorando aos professores; Diagnose realizada da professora do AEE; Reunião com os professores; Posicionamento em sala de aula do aluno; Realização das provas na sala do NAPNE com o trabalho de Ledor e Transcritor (professora de AEE); Atendimento no NAPNE pela professora de Redação; Acompanhamento do aluno por meio de diálogo com professores.
Bryan		Retardo Mental Leve	Possui laudo.	Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	2016	Diagnose realizada da professora do AEE; Comunicação via Memorando para os professores; Acompanhamento da professora de AEE nas atividades de estágio; Atendimento individualizado no NAPNE, sob orientação da Professora de AEE, trabalhando aspectos que envolvem a concentração, a autoestima; as relações e o desenvolvimento de atividades acadêmicas que dão

						<p>suporte a todo o processo de aprendizagem; Atendimento sala do NAPNE demais professores como reforço escolar; Atendimento colaborativo em sala de aula; Reuniões de planejamento com professores das disciplinas em que o aluno encontra-se matriculado; Encontro com a Família para acompanhamento das adaptações realizadas em relação às disciplinas em que se encontra matriculado, bem como para dar ciência do processo de aprendizagem e da vida acadêmica do referido aluno. Pendência: Terminalidade específica</p>
--	--	--	--	--	--	---

Fonte: Arquivos do Napne Campus Itapina

Quadro 08: Mapa de atendimento Napne Campus Santa Teresa – 2016

Alunos com Necessidades Específicas						
Considere-se <i>Necessidades Específicas</i> as Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/ Superdotação , nos termos dos seguintes documentos normativos: Decreto 3.298/99; Decreto 5.296/04; Resolução CNE/CEB nº 04/2009; Decreto 7.611/11; Lei 13.146/15.						
Aluno	Idade	Tipo de Necessidade Específica	Laudo ou Avaliação multidisciplinar	Curso	Ano/ Período ingresso	Demandas/Ações
Caio	29	TDAH Lentidão na velocidade de processamento das informações	Laudo e avaliação multidisciplinar	Técnico em Agropecuária	2013	Reuniões com os professores ficando acordado o envio do material didático com antecedência; Atendimento feito pelo Prof. Wilson, responsável pela disciplina de Matemática na 3ª série, quinzenalmente, em horários agendados; Atendimento NAPNE toda quinta feira das 8h50min às 10h40min, com antecipação de conteúdo enviado pelos professores; Acompanhamento semanal com o aluno.
Fábio	15	TDAH, Dislexia, Dislalia e Discalculia	Laudo apresentado na matrícula	Técnico em Agropecuária	2016	Diagnóstico realizado na escola de origem do aluno; Envio de Memorando aos professores; Diagnose realizada da professora do AEE; Reunião com os professores; Posicionamento em sala de aula do aluno; Realização das provas na sala do NAPNE com o trabalho de Ledor e Transcritor (professora de AEE); Atendimento no NAPNE pela professora de Redação; Acompanhamento do aluno por meio de diálogo com professores.
Eduardo	18	Deficiência Intelectual e TDAH	Laudo	Técnico em Agropecuária	2012	Diagnose realizada da professora do AEE; Comunicação via Memorando para os professores; Acompanhamento da professora de AEE nas atividades de estágio; Atendimento individualizado no NAPNE, sob orientação da Professora de AEE, trabalhando aspectos que envolvem a concentração, a autoestima; as relações e o desenvolvimento de atividades acadêmicas que dão suporte a todo o processo de aprendizagem; Atendimento sala do NAPNE/ professor de Física; Atendimento sala do NAPNE/ professor de Matemática – <u>dependência</u> ; Atendimento sala do NAPNE/ professor Química – <u>dependência</u> ; Atendimento sala do NAPNE/ professor de Redação; Atendimento na sala do NAPNE/ professor de Biologia (adaptações dos conteúdos); Intensificação de Propostas de adaptações curriculares em quase todas as disciplinas nas quais o educando encontra-se matriculado;

						Atendimento colaborativo em sala de aula; Reuniões de planejamento com professores das disciplinas em que o aluno encontra-se matriculado; Encontro com a Família para acompanhamento das adaptações realizadas em relação às disciplinas em que se encontra matriculado, bem como para dar ciência do processo de aprendizagem e da vida acadêmica do referido aluno. <u>Pendência: Terminalidade específica</u>
Carla	18	Síndrome de Irlen	Laudo apresentado na matrícula	Técnico em Meio Ambiente	2014	Comunicação via Memorando para os professores com orientações acerca de procedimentos que devem ser adotados; Ampliação de apostila em folha de A3; Utilização do Overlayne em sala de aula; Slides de apresentação de aula somente com cor escura; Acompanhamento da aluna através de diálogo com a mesma e com os professores.
Joana	15	Anquilose Mandibular Osteomelite; deficiência física no braço	Laudo apresentado na matrícula	Técnico em Agropecuária	2016	Reunião com professores; Comunicação aos professores sobre a atenção / cuidado em atividades envolvendo a exigência de pegar/segurar peso e valorização da autoestima; Acompanhamento da aluna através de diálogo com professores e com a própria aluna.

Fonte: Arquivos do Napne Campus Santa Teresa

Nesse capítulo, sem desconsiderar que “as condições sociais, econômicas e culturais concretas jogam papel decisivo nos processos de escolarização”, como Bueno (2006, p. 112) indica, busquei retratar flashes da atuação do Napne e da percepção de alguns sujeitos da Rede Ifes frente ao processo de inclusão que vem se constituindo nessa instituição centenária de Educação Profissional e Tecnológica. É importante destacar que apenas algumas ações e cenas foram analisadas e que um aprofundamento de estudos nessa área faz-se necessário para que se possa constituir uma análise dos diversos movimentos que vêm acontecendo na instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA ESTE ESTUDO

Tantas palavras foram escritas, tantas reflexões foram feitas. Propus um desafio amplo e finalizo com a sensação contraditória de inconclusão (SILVA, 2008, p. 54).

Esse sentimento de inconclusão, entretanto, não está relacionado ao sentimento de fracasso, mas sim, a *brainstorm* que se faz em mim, no sentido de que este estudo constituiu diversas pontes para novas/outras análises acerca da inclusão, especificamente na rede federal de educação, ciência e tecnologia e me faz querer ir além, continuar, conhecer mais, viver mais.

Preciso dizer, também, que a trajetória deste estudo se deu em meio a valiosos desafios, permitindo-me múltiplas reflexões ao percorrer caminhos outrora percorridos por outros autores quando falamos de inclusão, mas ainda não tão conhecidos no miudinho da rede federal de ensino, especialmente quando falamos de Ifes.

O estranhamento do familiar foi o mais custoso desafio e espero tê-lo alcançado e apresentado um estudo para além de minhas percepções e vivências como servidora desta instituição pela qual tenho imenso apreço há 14 anos. Junto a ele, soma o fato de executar todo o doutorado em trabalho – compartilhar o tempo entre tantas demandas profissionais, estudantis, sociais, culturais, familiares não é algo tranquilo, mas enfim, acho que posso dizer que foi possível.

Convém registrar também que os escritos que aqui se fizerem carregam consigo as marcas do espaçotempo em que foram realizados e que outros espaçotempos podem trazer outras percepções acerca do processo de inclusão de pessoas com NEE na educação profissional e tecnológica, isso porque esse é um processo sempre inconcluso e provocador de novos questionamentos.

Feitas tais considerações, inicio a apresentação das compreensões possibilitadas por este estudo frente ao processo de inclusão de pessoas com NEE na rede Ifes, recordando o objetivo principal deste estudo – **investigar se as ações**

desenvolvidas pelo Napne dos *campi* Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio.

Nesse contexto, faço algumas considerações acerca do processo de inclusão e as percepções que surgiram acerca desse percurso frente as suas diferentes faces. Não desconsidero os diferentes conceitos e concepções que podem dar contorno às políticas de inclusão de modo geral e, especialmente, a política de inclusão na educação profissional e tecnológica de sujeitos com deficiência, os quais podem indicar uma manutenção da hegemonia pela via das políticas compensatórias, como nos aponta Rech (2011).

De acordo com a autora, ao analisar os propósitos da Ação TecNep fica claro no documento que dentre seus propósitos também está o argumento de menos gastos sociais futuros com os sujeitos com deficiência, conforme transcrito abaixo:

Este programa tem como propósito iniciar o processo de transformação da realidade atual. Além de ser uma questão de efetivação de Direitos Humanos das pessoas com necessidades especiais à Educação Profissional e ao Trabalho - a sua principal justificativa - no médio e longo prazos representará menor dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica exclusão social desse segmento da população. (BRASIL, 2010a, p. 7).

Corroborando com a concepção de Rech (2011), as considerações de Garcia (2011, p. 16-17) quando fala das políticas de educação como

[...] uma política educacional articulada ao modelo de “políticas sociais inclusivas”, a educação se filia aos apelos de “igualdade de oportunidades”. Esta questão já foi tratada anteriormente a partir da crítica que percebe no *slogan* da “educação para todos” um fio de políticas educacionais compensatórias para aqueles que estão em situação de desigualdade social e educacional. Esta reflexão também rejeita o argumento segundo o qual a reforma proposta estaria voltada à qualidade, uma vez que a cobertura educacional em relação à população considerada como “de risco” pelas agências multilaterais não é uma questão resolvida.

Compreendo os aspectos levantados e concordo em alguns deles, especialmente quando trata da questão de que as políticas são compensatórias. De fato, precisamos ainda hoje de políticas compensatórias, pois não temos conseguido

possibilitar um sistema educacional que rompa com as desigualdades e, a meu ver, penso que se bem planejadas e implantadas, tais políticas podem constituir um sistema educacional que promova um sistema educacional sensível às diferenças que se fazem presentes no cotidiano escolar.

Opto por neste estudo, compreender a Ação TecNep pelo viés de suas potencialidades, das quais destaco a de fomentar as discussões acerca da possibilidade de transformação da realidade atual do sistema educacional, que ainda carrega os valores de uma sociedade arraigada na mais valia e a possibilidade de efetivação de direitos já positivados no ordenamento jurídico, mas ainda não vivenciados (BRASIL, 2010a).

É preciso ressaltar também que, por si só, a Ação TecNep e as ações por elas propostas não darão conta de romper todas as desigualdades sociais e culturais secularizadas por práticas excludentes.

E essa é uma questão que emerge na fala de uma das participantes do grupo focal realizado com os membros do Napne, quando relata acerca do empenho dos membros do Núcleo, de alguns professores para que de fato a aprendizagem aconteça, e chama nossa atenção para:

O Napne não é um setor! O Instituto não disponibiliza um professor, por exemplo, para trabalhar só com essa articulação da Educação Especial com a educação comum. [...] Gosto demais de trabalhar nesse grupo, gosto demais dos alunos que estão aqui, pois são alunos que têm que ter o direito à educação garantido mesmo. Só que direito à educação que de fato garanta a aprendizagem e não que faça com que eles fiquem mais frustrados e as famílias mais frustradas, porque isso me incomoda (Paula).

Entretanto, é preciso reconhecer que

[...]a institucionalização, em 2000, de uma Política de Inclusão a partir da Ação TecNep possibilitou a quebra desse paradigma [o impedimento do ingresso de pessoas com necessidades específicas nos cursos de educação profissional e tecnológica] e, com a desmistificação do atendimento a esse público-alvo, nossas instituições se tornaram mais humanizadas (BRASIL, 2010b, p. 11-12).

Por humanizadas, o referido documento apresenta como

[...] inadiável desafio de tornar humanos todos os elementos deste cenário educacional: /a/ colocação do(a) aluno(a) como o centro do processo de ensino e aprendizagem; /b/ valorização da participação do(a) aluno(a) como aprendiz e como protagonista; /c/ ensino e prática da cidadania; /d/ prática do empoderamento (escolher, decidir e assumir o controle da situação); /e/ prática do lema “nada sobre nós, sem nós” (nada sobre o(a) aluno(a), sem o(a) aluno) em todas as fases da construção de um projeto; /f/ provisão de espaços físicos e sociais acessíveis a qualquer tipo de aluno(a); /g/ provisão de tecnologias assistivas; /h/ modificação de aparelhos, equipamentos e outros dispositivos de estudo ou trabalho; /i/ adequação de metodologias e instrumentais à singularidade de cada aluno(a) (cada pessoa é única); /j/ incentivo, utilização e desenvolvimento de todas as inteligências de cada aluno(a); /k/ identificação e adequação do ensino ao estilo de aprendizagem de cada aluno(a); // procura, descoberta e desenvolvimento de talentos e habilidades de cada aluno(a) desde o início da sua educação profissional e tecnológica, e assim por diante. (BRASIL, 2010b, p. 9)

Dado o contexto, podemos indicar que essa política de inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica vai ao encontro da proposta de educação pública federal que favorece a melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social e que reconhece, na diversidade, uma forma de contribuir para o efetivo exercício de cidadania para todos os segmentos da sociedade. (BRASIL, 2010b, p. 11).

Como já apontado em outros momentos desse estudo,

[...] estamos vivendo na “era do conhecimento”, na qual os padrões de aprendizagem, modos de vida e trabalho estão mudando rapidamente. Em função disso, os indivíduos e as práticas sociais devem mudar. A aprendizagem deve se dar “ao longo da vida”, acompanhando uma transição de sucesso para uma sociedade e economia baseadas no conhecimento. Os sistemas de treinamento e educação são pensados como instrumentos dessa mudança, apoiados no argumento das necessidades e demandas dos indivíduos. Novas habilidades são definidas como necessárias ao cidadão atual, requeridas para uma participação ativa na economia e sociedade do conhecimento (certificação de escolaridade básica, participação ativa no trabalho, na vida familiar e em todos os níveis da comunidade). Os indivíduos devem desenvolver diferentes linguagens, uma cultura tecnológica, habilidades sociais e empreendedoras. (GARCIA, 2011, p. 15).

Apresentadas tais questões, posso dizer que a pesquisa trouxe à tona a realidade de um processo de inclusão vivido no Ifes sob a ótica dos sujeitos que mais diretamente atuam nessa frente de trabalho.

Pela via da fundamentação do estudo e da pesquisa de campo, busquei responder aos objetivos ensejados e criar uma abertura para novas interpretações, sugestões e

reflexões para os Napnes estudados, que podem ser estendidas no sistema da rede federal de educação profissional.

Ao realizar a análise das ações desenvolvidas pelos Napnes dos campi Itapina e Santa Teresa, bem como pelos demais campi pela via dos relatórios de gestão, posso pontuar que no que refere-se ao acesso, permanência, participação e aprendizagem, estas atendem ao preconizado nos documentos constituintes dessa política ao promover a inclusão educacional partindo de uma visão humanística na busca do respeito à cidadania desses alunos.

Ao analisar a percepção dos estudantes sobre o processo de inclusão no Ifes, é possível constatar que o pressuposto da política do Napne relativo ao acesso na EPT foi parcialmente atendido, dado que o número de matrículas ainda é pequeno. Entretanto, as ações realizadas pelo Napne possibilitam a igualdade de oportunidades aos candidatos com necessidades educacionais específicas que sinalizam que a instituição tem um caminho a construir nesse aspecto.

Quanto a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a atuação do Napne é possível perceber a importância desse Núcleo, haja vista que tem proporcionado diversos movimentos nas tentativas de fomentar o processo de inclusão de pessoas com deficiência no Ifes.

Na proposição da permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com NEE, é notório que o Napne tem buscado conduzir rumo à efetivação da educação inclusiva na EPT ao acompanhar o aprendizado dos alunos em articulação com seus professores, com a comunidade escolar, com as famílias destes sujeitos, além de outros entes da sociedade civil. Entretanto, é possível afirmar que muitos avanços são necessários para esse momento, dentre os quais destaco: a contratação de professor especializado para dar suporte técnico ao processo de inclusão e o estabelecimento de metas a serem alcançadas a médio e longo prazo para que se possa planejar as estratégias que fomentarão a inclusão.

Os estudantes participantes da pesquisa também evidenciaram que as ações de apoio da equipe do Napne suscitaram em uma convivência acolhedora, contribuindo para o desenvolvimento educacional. Essa atitude das pessoas que atuam no Napne foi destaque entre os alunos atendidos e, considerada muito importante no processo de aprendizagem desses estudantes.

Uma política com ações mais planejadas a nível institucional faz-se necessário, pois ainda não alcançamos êxito na ampliação do acesso, entretanto, temos a saída de sujeitos que concluíram o processo educacional de nível técnico e que enfrentam o desafio da certificação técnica. Essa reflexão é urgente, pois o ingresso no mundo do trabalho pode ser uma demanda desses sujeitos para a efetivação da inclusão para além dos muros da escola. Demanda-se, diante disto, a necessidade dessa discussão, porque não adianta uma política educacional inclusiva para formar um bom profissional com as competências específicas, se os profissionais com NEE não conseguem ingressar no mercado de trabalho.

A pesquisa com os membros do Napne revelou que, na concretização da proposta de atuação do Napne, os aspectos desafiadores vivenciados durante o processo não têm impedido sua atuação, entretanto podem cercear alguns movimentos que propunham a participação e aprendizagem dos sujeitos com deficiência.

Destaco dentre os elementos desafiadores o desconhecimento de alguns professores sobre o AEE; a resistência para aceitar o processo educacional inclusivo, marcada pelo preconceito, sendo necessária a intervenção do Núcleo na adequação das necessidades dos alunos; e as dificuldades, motivadas pelas divergências político-administrativas, para um planejamento articulado entre as ações do Napne e os setores da instituição.

A pesquisa demonstrou, também, que as ações do Napne conseguem possibilitar alguns avanços no processo inclusivo, entretanto, constatou que é necessária uma atuação mais conjunta institucionalmente, que não fique restrita a atuação dos membros dos Napnes, visando regulamentar essa educação ao deliberar na prática

o que determinam os documentos acerca da função social desta instituição de ensino.

Quando digo “atuação mais conjunta institucionalmente” tenho por intenção destacar a importância de nos fortalecermos enquanto rede frente ao processo de inclusão, pois nossas ações dependem também de ações externas a instituição, dependem das políticas de governo e nesse aspecto, quanto mais fortalecidos estivermos enquanto rede de educação profissional e tecnológica maiores poderão ser os avanços.

Considerando que o Napne é um espaço importante para a efetividade do processo de inclusão na instituição, cabe a discussão em como posicionar o Napne na estrutura organizacional para que sejam garantidas as condições de atuação do Núcleo. Também é preciso criar mecanismos que possibilitem ao Napne avaliar continuamente os mecanismos de atuação, divulgar mais efetivamente as ações do Napne, na perspectiva de atender a um maior número de alunos, assim como, acompanhar as sugestões dos alunos à necessidade dos apoios institucional e as sugestões dos professores à aquisição de bens, equipamentos de TA e desenvolvimento da prática educacional.

Outro ponto importante percebido durante a pesquisa é a demanda da comunidade escolar por formação para atuação com mais segurança nesse processo. Tal demanda é relevante, pois por meio dela é possível minimizar as resistências atitudinais em conformidade com a proposta da equipe do Napne e assim, fomentar práticas no contexto acadêmico que possibilitem a participação e aprendizagem de sujeitos com NEE..

É necessário considerar que o atendimento aos estudantes com deficiência não se restringe ao cumprimento de determinações legais e/ou normativas, mas sim, que é imprescindível um conjunto de ações tomadas institucionalmente e que almejem o exercício da plena cidadania desses alunos e da coletividade.

E nesse processo, é importante a participação de todos e com muito afinco a dos professores, pois estão na ponta do processo, em interação direta com o sujeito com deficiência. E em diálogo com Prieto (2010, p. 25), reforço que

[...]muito professores, por desconhecerem as intenções adjacentes à adesão a certos princípios e diretrizes e não a outros, podem se sentir como meros executores de decisões políticas em âmbito da gestão central de educação e, por isso, inclusive, se distanciarem da responsabilidade e do compromisso com os seus impactos, desvinculando sua participação na geração de bons resultados no processo de atendimento da população com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Há que se destacar ainda, a necessidade de aprofundar as análises de como se dão as ações desenvolvidas pelos Napnes para possamos ampliar as ações que assegurem a inclusão escolar em todos os aspectos: acesso, permanência, participação e aprendizagem, isso porque este estudo se propôs analisar de modo geral as ações desenvolvidas pelo Napne em dois campi.

Um estudo mais aprofundado de práticas/ações como flexibilização curricular, adaptações curriculares e avaliativas faz-se necessário para que se impeça que tais procedimentos signifiquem empobrecimento e rebaixamento das exigências escolares, uma vez que os currículos podem ser reduzidos com base nas dificuldades dos alunos e, mesmo assim, ser considerados como parte do processo de inclusão educacional.

Há também que se tomar cuidado para que o Napne não seja instituído como salvacionista de todas as desigualdades sociais, haja vista que sabemos que as diferenças apresentadas pelos sujeitos humanos não são unicamente frutos de uma constituição biológica, mas também de uma constituição social, histórica e cultural, na qual a escola também está inserida e, para uma transformação de paradigmas, necessitamos também de mudanças sociais, econômicas e culturais.

Nesse íterim e considerando que diante dos novos anseios que se fazem presentes na sociedade, as práticas educacionais e o sistema educacional também precisam se adequar a tais demandas. Nesse rol, a educação profissional e tecnológica tem

como objetivos a inserção no mundo do trabalho, a continuidade de estudos e a constituição de sujeitos emancipados.

Por fim, essa pesquisa procurou fomentar reflexões acerca dos processos que temos vivenciado na instituição, na atuação do Napne e dos envolvidos nesse processo educativo, com o intuito de contribuir para o (re)pensar e o (res)significar das nossas práticas e principalmente para que se tornem mais inclusivas na educação profissional tecnológica em meio à educação brasileira.

Também tenho a intenção de ampliar essa discussão na instituição, promovendo o debate por meio de formações; no meio acadêmico, através da divulgação desta pesquisa; assim como, aprofundar o estudo das práticas que têm acontecido, especialmente quando falamos da inclusão de sujeitos com deficiência intelectual, a qual tem se apresentado um grande desafio para a instituição para que possamos assegurar o direito à educação destes sujeitos.

Importante destacar que nesse processo há que se lembrar, conforme nos alerta Kassar (2012, p. 835), que

falar sobre a educação especial no Brasil implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos de nossa história: a desigualdade e a diversidade. O país é construído a partir da diversidade de populações e de suas histórias, mas de forma extremamente desigual.

Portanto, a construção de uma educação de qualidade para todos tem um caminho a ser percorrido, isso porque, ainda segundo Kassar (2012) foram tantos anos de exploração e descaso para com a maior parte da população brasileira nos quais o sistema educacional também não ficou impune, que de certo modo, nos impedem de identificar e distinguir quais desafios/limites são decorrentes das especificidades dos estudantes com deficiência e quais são decorrentes das especificidades da construção do processo educacional ao longo da história.

Diante de tais percepções possibilitadas pelo estudo, convém destacar que a instituição continua o movimento e destaca algumas ações que estão em processo de implantação e implementação: cotas para pessoas com deficiência no processo

seletivo 2018/1; Resolução CS nº 34, de 09 de outubro de 2017 que institui diretrizes operacionais para atendimento a alunos com necessidades específicas no ifes; aprovação da minuta de resolução que institui procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com necessidades específicas no ifes; formação de comissões para: revisão da normativa de orientação para construção de PPCS, a fim de estabelecer os procedimentos a serem adotados nos cursos para as pessoas com deficiência; oferta de cursos de formação para equipe do Napne e comunidade escolar; documentos para as instâncias superiores apontando as principais demandas do momento; ampliação da divulgação das ações realizadas; do diálogo entre a equipe dos Napnes, via Fonapne.

Os aspectos apresentados nesta pesquisa demonstram que há muitos movimentos para serem analisados nesse processo em constituição na Rede Ifes, considerando que, conforme nos aponta Vigotski (1997, p. 82)

Provavelmente a humanidade vencerá a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico [...]. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou deficiente mental não seja deficiente. Então desaparecerá também este conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mas sãs. A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Porém muito antes disso serão vencidas socialmente [...]. A educação social vencerá a deficiência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ A.; MOLL J. (org). Para além do fracasso escolar. Campinas, SP. Papyrus (1997).

ANJOS, I. R. S. dos. **Programa Tec Nep: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UFSCAR, 2006, 91 p.

AZEVEDO, G. M. E. de. **O programa Tec Nep no CEFET-PE: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais**, 2007. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Administração.

BAKTHIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. A ação pedagógica e a educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. de Educação Especial**. Vol. 17. 2011.

_____. Tornar-se: trajetórias de alunos e formação de professores. *In*: VICTOR, S.L; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. **Educação Especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p.p 15-29.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BETTIN, S. A. C. **Política institucional de educação inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal Sul-rio-grandense**. 2013. 201 f. Dissertação (mestrado) -- Universidade Católica de Pelotas.

BOBBIO, N. O futuro da democracia. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. A era dos Direitos. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992; 2004.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140 f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da

educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961, Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm > Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971 RET. 18 ago. 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm > Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da lei 5. 692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de out. 1982, p.19539. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm > Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm > Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. PARECER CNE/CEB Nº 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer_1699.pdf. Acesso em: jan. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2000.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: Direito à educação**. Documento Orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura . Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica. **Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades educacionais especiais** – Anais Seminário Nacional, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Censinho TECNEP**. Brasília, 2008a.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008b.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Documento Referência: Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: Concepções e Diretrizes**. Brasília: MEC, 2010a.

_____. **Documento Base do Programa TEC NEP**. Brasília: MEC/SETEC, 2010b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Histórico da Educação Profissional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ação TEC NEP, dez anos depois...** Censinho 2011. Brasília/DF, jul. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Concepções e Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica: política da EPT 2003-2010*. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/painelsetorial/palestras/Luiz_Augusto_Caldas_Pereira_Concepcoes_Diretrizes.PDF> Acesso em: 08 dez. 2011a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Diretrizes e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica: 2003-2010*. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/EIEA/versao/.../encontro%20maio-09%2011.ppt> Acesso em: 08 dez. 2011b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Prestação de Contas Ordinária: relatório de gestão 2010*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>>

Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article > Acesso em: 30 nov. 2011c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 6, De 20 De Setembro De 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2012.

CAIADO, K. R. M.; ZEPPONE, R. M. O. Educação e Deficiência na Voz de quem Viveu essa Trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial**. Araraquara: Junqueira Marin/Capes, 2013. P. 235-252.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. In: Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, v. 5, n. 8, jan/jun. 2011-Brasília.

COSTA, G.M A. da. Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco. 2011. Dissertação. UF de Alagoas. Educação Brasileira.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S. Prolegômenos de formação humana integral na ação tec nep. 2014, Comunicação Oral. III FÓRUM DISTRITAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA . Disponível em: <<http://ocs.ifb.edu.br/index.php/iiiforumepti/iiiforumepti/paper/view/171>> Acesso em: 16 jn. 2015.

_____. A educação profissional e educação especial e seus desafios na ação tec nep, 2014, comunicação oral. III FÓRUM DISTRITAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA . Disponível em: <<http://ocs.ifb.edu.br/index.php/iiiforumepti/iiiforumepti/paper/view/173>> Acesso em: 16 jn. 2015.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira - católicos e liberais**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

_____. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: TEIXEIRA LOPES, Eliane Martha, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazem do Ipe, 2005a.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005b.

_____. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE** – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007

_____. Educação Básica no Brasil como desafio. **Revista Propuesta Educativa**. Nº 34, año 19, Nov. 2010, Vol. 2, p.p. 25 a 36.

_____. Educação inclusiva como direito. In: VITOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação Especial: políticas e formações de professores**. Marília: ABPEE, 2016.

DRAGO, R. et all. Projeto político-pedagógico e inclusão escolar: um diálogo possível. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*. V. 16, n. 31. Vitória: PPGE, jan./jun. 2010.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011, p.p 433-452

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo Perspec.*[online]. 2004, vol.18, n.2, pp.113-118. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012. Acesso em: jan. 2015.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. In: *Anais da VIII Jornada do HISTEDBR*. José Claudinei Lombardi, Marisa Bittar, Alessandra Arce (organizadores). -- Campinas, SP: FE/UNICAMP : HISTEDBR, 2008. 1.

FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREITAS, M. T. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

_____. **Vygotsky e Bakhtin** – psicologia da educação: um intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, D. J. da S. M. de. Tratamento cirúrgico de anquilose temporomandibular utilizando o disco articular como material de interposição. **Revista Odontológica de Araçatuba**, v.36, n.2, p. 14-18, Julho/Dezembro, 2015.

FRIGOTTO, G.. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). **Escola S.A.** Brasília, CNTE, 1996.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em

conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 69-90.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - especial, p. 1129-1152, –out/2007.

_____. Teoria e práxis e antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. In: **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades, Porto Alegre: Artmed, 2010, p.p. 25-41.

_____. **Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional**. s/d Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252c.htm>> Acesso: 15 jan. 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006 .

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos. S/A Disponível em: <<http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839>> Acesso em: 09 jul. 17.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **A gênese do Decreto 5154/2004: um debate no contexto da democracia restrita**. In: Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. (orgs.). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, especial –out/2005b.

GARCIA, R. M. C. A proposta de expansão da educação profissional: uma questão de integração? Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1599409506699.doc>> Acesso em 15 jan. 2015.

_____. **Políticas Públicas de Inclusão: uma análise no campo da educação especial Brasileira.** Florianópolis, 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: JESUS, Denise Meyrelles de *et all.* **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2010. 304 p, p. 11-23.

_____. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, Claudio R.; JESUS, Denise M. de. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1, p. 15-33.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem.** Florianópolis, 2013, p.p. 1-18.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro editora, 2012. v. 10.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da, orgs. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e praticas de educação inclusiva.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - IFES. Resolução nº 62, de 10 de novembro de 2010. Estatuto do Instituto Federal do Espírito Santo, publicada no DOU de 11 nov. 2010, seção 1, p. 10-12.

_____. Relatórios de Gestão – 2008-2015. Disponível em: <http://prodi.ifes.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/16276>. Acesso em: jan. 2016.

_____. PORTARIA Nº 1.063, de 05 de junho de 2014a. Homologa o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional para o período 2014/2 – 2019/1 apresentado ao Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2014b.

_____. Pró-Reitorias. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/pro-reitorias>>, acesso em 12 mai. 2016.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início**

do séc. XXI. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (orgs). **Avanços em políticas de inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JESUS, D. M. de *et all.* **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010. 304 p.

JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KASSAR, M. de C. M. et all. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et all. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.) **Prática Pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

KUENZER, A. **Ensino Médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **EM e EP na produção flexível:** a dualidade invertida. In: Retratos da Escola/Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, v. 5, n. 8, jan/jun. 2011- Brasília.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e Acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006.

MARQUES, Claudia Luíza. Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Brasília: UnB/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação , 2014.

MARX, K. **Crítica da educação e do ensino.** Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, K. **Textos sobre educação e ensino.** 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política: livro I. 27ª ed; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E.G. **Bases históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva.** São Carlos: UFSCar, 2000.

_____. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência.** Londrina: Eduel, 2003. p. 25-41.

_____. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes.** São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. (orgs) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** Araraquara: São Paulo: Junqueira&Marin, 2010.

MICHEL, M.H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2009.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: teoria & prática** Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008. ISSN digital 1982 1654 ISSN impresso 1516-084X. p.p 56-68.

MOREIRA, H. CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2.ed. Rio de Janeiro Lamparina, 2008.

MOTA, R. M. de S. **A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais: possibilidade de inclusão,** 2008. 126f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

MOURA, K. C. B. **A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recif.** 124 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2013.

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

NETO, H. E. **Preconceito e contato intergrupar: um estudo dos núcleos de apoio as pessoas com necessidades especiais,** 2014. 255f. Tese (Doutorado Interinstitucional em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba / Instituto Federal de Mato Grosso.

PERINNI, S. T. **A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no**

ensino fundamental : um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 195 p.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico dialético e a educação. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. <Acesso em: 23 mai 2016>

PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p.p.31-73.

_____. **A construção de políticas públicas de educação para todos**. Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.p 45-59

_____. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. Revista Educativa APEOESP, 2003/3

_____. **Políticas de inclusão escolar no Brasil**: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2004.

_____.(Org.). Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2004, p. 1-146.

_____. A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

_____. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010.

_____. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, p.p. 25-36.

RECH, J. G. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina**, 2012. 227 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em educação.

ROCHA, V. M. da. Apropriação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos Regulamentos dos NAPNEs. 2014. Disponível em: <http://ocs.ifb.edu.br/index.php/iiiforumepti/iiiforumepti/paper/view/145> Acesso em:

15 jan. 2015.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. – São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, V. F. da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola** : uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. Marília, 2011. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

SANTOS, Y. B. da S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência**: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. – 2011. 109f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Braisl**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, I. C. M. da. **A política de educação inclusiva no ensino técnico-profissional**: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão, 2011. 99 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. IX Anped Sul. 2012.

UNESCO, 2005. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Brasília: Unesco.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – UNESP, 2007, São Paulo. Anais eletrônicos. Disponível em: unesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/CapaAbertura2007.pdf. Acesso em: 30 abr. 2017.

VIGOTSKI, Levi Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VITOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de. Educação Especial: políticas e formações de

professores. Marília: ABPEE, 2016.

WALDEMAR, T. M. N. **Inclusão educacional de pessoas com deficiências no instituto federal de Minas Gerais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local), Centro Universitário UNA.

WOLKMER, A. C. Direitos humanos: novas dimensões e novas fundamentações. **Doutrina Científica**. Ano X nº 16/17 jan./jun. 2002. p.p.9-32.

ZAMPROGNO, M. B. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2013. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS
PROFESSOR ORIENTADOR: DR. ROGÉRIO DRAGO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR NO IFES”**. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Portanto, leia atentamente os itens que seguem:

1. A pesquisa de doutorado intitulada **DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR NO IFES**, tem o objetivo de **investigar as ações desenvolvidas pelo Napne do Instituto Federal do Espírito Santo para garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio nos campi Itapina e Santa Teresa**.
2. Você foi escolhido para participar do estudo por estar, de algum modo, envolvido com as ações de um Napne da rede.
3. Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo. Mesmo que decida participar, tem a liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento e sem dar justificativas, não havendo nenhuma punição ou prejuízo.
4. Se você der sua autorização para participar da pesquisa, você irá preencher alguns breves questionários e instrumentos que buscam alcançar o objetivo do estudo. A resposta aos instrumentos deve durar cerca de 15 minutos.

5. A participação na pesquisa oferece “riscos mínimos” para os participantes. Chamamos de “riscos mínimos” segundo a definição da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, os riscos que se tem na própria existência, algo que não pode ser qualificado ou quantificado com alguma propriedade. É possível que você se sinta cansado com o preenchimento dos questionários. Entretanto, é importante salientar que você participará de uma pesquisa simples, e que caso você sinta algum desconforto ou descontentamento, poderá desistir do estudo, sem prejuízo algum.

6. Os potenciais benefícios desta pesquisa se darão diretamente e indiretamente, para a rede Ifes, para os alunos e para a comunidade em geral. Com os resultados deste estudo, poderão surgir dados teóricos/científicos para contribuir com o fomento de políticas públicas educacionais inclusivas.

7. Com o término do estudo, os resultados do trabalho serão publicados e divulgados em eventos e revistas da área e no Ifes.

8. A pesquisa é totalmente anônima, de modo que você não precisa se identificar em momento algum. As informações fornecidas serão mantidas em lugar seguro. Caso o material venha a ser utilizado para publicação científica ou atividades didáticas, não serão utilizados nomes que possam vir a identificá-lo.

9. Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

10. PARA MAIS INFORMAÇÕES você poderá entrar em contato com Sanandrea Terezani Perinni, pesquisadora responsável pelo estudo, através do telefone (27) 998605584 ou do e-mail: sanandrea@ifes.edu.br.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, descrevendo o estudo: **“DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR NO IFES”**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de ônus e bônus.

Assinatura: _____

Data: ___/___/_____

APÊNDICE B – Termo de assentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS
PROFESSOR ORIENTADOR: DR. ROGÉRIO DRAGO**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Participante e responsável legal,
Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR NO IFES”**. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Portanto, leia atentamente os itens que seguem:

1. A pesquisa de doutorado intitulada **DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR NO IFES**, tem o objetivo de investigar as ações desenvolvidas pelo Napne do Instituto Federal do Espírito Santo para garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio nos campi Itapina e Santa Teresa.
2. Você foi escolhido para participar do estudo por estar, de algum modo, envolvido com as ações de um Napne da rede.
3. Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo. Mesmo que decida participar, tem a liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento e sem dar justificativas, não havendo nenhuma punição ou prejuízo.
4. Se você der sua autorização para participar da pesquisa, você irá preencher alguns breves questionários e instrumentos que buscam alcançar o objetivo do estudo. A resposta aos instrumentos deve durar cerca de 15 minutos.
5. A participação na pesquisa oferece “riscos mínimos” para os participantes. Chamamos de “riscos mínimos” segundo a definição da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, os riscos que se tem na própria existência, algo que não pode ser qualificado ou quantificado com alguma propriedade. É possível que você se sinta cansado com o preenchimento dos questionários. Entretanto, é importante salientar que você participará de uma pesquisa simples, e que caso você sinta algum desconforto ou descontentamento, poderá desistir do estudo, sem prejuízo algum.
6. Os potenciais benefícios desta pesquisa se darão diretamente e indiretamente, para a rede Ifes, para os alunos e para a comunidade em geral. Com os resultados deste estudo, poderão surgir dados teóricos/científicos para contribuir com o fomento de políticas públicas educacionais inclusivas.
7. Com o término do estudo, os resultados do trabalho serão publicados e divulgados em eventos e revistas da área e no Ifes.
8. A pesquisa é totalmente anônima, de modo que você não precisa se identificar em momento algum. As informações fornecidas serão mantidas em lugar seguro. Caso

o material venha a ser utilizado para publicação científica ou atividades didáticas, não serão utilizados nomes que possam vir a identificá-lo.

9. Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

10. PARA MAIS INFORMAÇÕES você poderá entrar em contato com Sanandrea Torezani Perinni, pesquisadora responsável pelo estudo, através do telefone (27) 998605584 ou do e-mail: sanandrea@ifes.edu.br.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, descrevendo o estudo: **“DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR NO IFES”**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de ônus e bônus.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do responsável legal: _____

Data: ___ / ___ / _____

APÊNDICE C – Questionário Pró-Reitoria de Ensino e Assessoria de Assuntos Educacionais

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS
PROFESSOR ORIENTADOR: DR. ROGÉRIO DRAGO**

Este questionário é parte da pesquisa de doutorado intitulada “**DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR NO IFES**” que tem o objetivo de **investigar as ações desenvolvidas pelo Napne do Instituto Federal do Espírito Santo para garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio nos campi Itapina e Santa Teresa.**

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

1. A inclusão tem como princípio, que as escolas deveriam acolher a todos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Acha que Ifes reúne as condições necessárias à inclusão?

() Totalmente () Parcialmente

2. Na sua perspectiva, quais os principais desafios à inclusão no Ifes?

- a) Barreiras arquitetônicas.
- b) Legislação.
- c) Formação da equipe do Napne.
- d) Formação do Docente.
- e) Dificuldade na articulação entre a equipe do Napne e o docente regente.
- f) Falta de provisão financeira.
- g) Falta de técnicos especializados.
- h) Falta de equipamento pedagógico-didático adequados.
- i) Preconceitos da comunidade escolar.
- j) Falta de apoio da equipe gestora do campus.
- l) Outro:

3. No Ifes quais leis, normativas são aplicadas: (mais de uma opção é possível)

- a) cotas para alunos com deficiência
- b) cotas para servidores com deficiência (percentual de 1% a 5%, de acordo com o número de servidores),
- c) acessibilidade física estrutural,
- d) profissionais capacitados para atendimento educacional especializado,
- e) recurso didáticos.

4. Se não são aplicadas, qual a razão do não cumprimento?

5. Qual sua avaliação do Programa Tecnep no processo de inclusão na Rede

Federal de Ensino?

6. Que políticas de inclusão vêm sendo implantadas e implementadas no Ifes?
7. Como você avalia as ações do Napne no processo de inclusão no Ifes:
Insuficientes(); Moderadas(); Fortes(). Outro: _____
8. Que ações voltadas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no Ifes, você destacaria?

APÊNDICE D– Questionário aos Coordenadores do Napne

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS
PROFESSOR ORIENTADOR: DR. ROGÉRIO DRAGO

Este questionário é parte da pesquisa de doutorado intitulada **“DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR NO IFES”** que tem o objetivo de **investigar as ações desenvolvidas pelo Napne do Instituto Federal do Espírito Santo para garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio nos campi Itapina e Santa Teresa.**

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

1. A inclusão tem como princípio, que as escolas deveriam acolher a todos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Acha que seu campus reúne as condições necessárias à inclusão?

() Totalmente () Parcialmente

2. Na sua perspectiva, quais os principais desafios à inclusão em seu campus?

(Mais de uma resposta é possível)

a) Barreiras arquitetônicas.

b) Legislação.

c) Formação da equipe do Napne.

d) Formação do Docente.

e) Dificuldade na articulação entre a equipe do Napne e o docente regente.

f) Falta de provisão financeira.

g) Falta de técnicos.

h) Falta de equipamento pedagógico-didático adequados.

i) Preconceitos da comunidade escolar.

j) Falta de apoio da equipe gestora do campus.

3. Recebeu alguma formação ou preparação para o trabalho com alunos com necessidades específicas?

Sim (); Não ()

4. A acessibilidade estrutural (rampas de acesso, mobiliário, sala de aula) do campus atende as demandas dos alunos com necessidades específicas?

() sim () não () parcialmente

5. Há equipamentos de tecnologia assistiva em seu campus?

() sim () não () alguns

6. Como VOCÊ qualifica a atuação do NAPNE em relação a inclusão de alunos com

necessidades específicas no campus.

Insuficiente (); Moderada(); Forte(); Poderia ser mais atuante ().

7. Com que frequência o Napne recebe algum tipo de apoio (quer seja político, financeiro, material ...) dos gestores do campus:

Poucas vezes(); Algumas vezes(); Muitas vezes (); Nunca (); Sempre ()..

8. Há encontros sistemáticos com a equipe do NAPNE?

() sim () não

9. Com que frequência são os encontros?

() Uma vez por semana

() A cada 15 dias

() Uma vez por mês

() Quando há demandas para a equipe

10. Quantos servidores participam da equipe do Napne?

() menos que 4

() entre 4 e 6

() entre 7 e 10

() mais que 10

11. O Napne possui espaço físico?

() sim () não

12. A comunidade escolar conhece os objetivos e a atuação do Napne?

() sim () não

13. Atualmente, o Napne deste campus atende a quantos alunos?

14. Que ações o NAPNE do campus realiza para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com NEE?

() Reuniões com os gestores (diretores e coordenadores)

() Reuniões com a equipe pedagógica

() Reuniões com a comunidade escolar

() Trabalho colaborativo com o professor regente da disciplina/turma

() Atendimento Educacional Especializado

() Reuniões com a família dos estudantes com NEE

() Materiais adaptados

() Disponibilização de tecnologias assistivas

() Terminalidade específica

() Flexibilização curricular

() Ajuda de custo

() Outras: _____

15. Que ações do Napne, você destacaria?

16. Você gostaria de registrar alguma informação acerca do Napne em seu campus que não foi contemplada no questionário?

APÊNDICE E - Roteiros para entrevistas semiestruturadas

Entrevista semiestruturada a ser realizada com alunos com NEE

1. Campus, curso;
2. Inclusão para você;
3. O processo de inclusão no Ifes;
4. Aspectos relevantes para sua aprendizagem no Ifes;
5. Você sabe o que é o Napne?
6. O que o Napne representa para você?
7. Gostaria de registrar algo mais?

Entrevista semiestruturada a ser realizada com Coordenador do NAPNE Campus Itapina e Santa Teresa

1. Inclusão para você;
2. Como avalia a atuação do Napne no processo de inclusão de alunos com NEE;
3. Ações que o Napne tem desenvolvido para a inclusão de alunos com NEE;
4. Maiores desafios para o Napne;
5. Como a equipe do Napne estrutura as ações a serem desenvolvidas juntos aos alunos com NEE; quem participa;
6. Avaliação da interação Napne e comunidade escolar;
7. Conquistas do Napne no processo de Inclusão.

APÊNDICE F - Roteiros para grupos focais Questões balizadoras para os grupos focais – Itapina e Santa Teresa

Primeiro encontro:


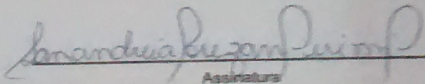
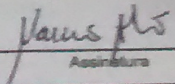
1. Apresentação do servidor e de sua opção em ser membro do Napne;
2. Como percebe a inclusão escolar (no âmbito geral e no Ifes);
3. Como analisa a atuação do Napne dentro do Ifes.

Segundo encontro:

1. Como o Ifes está se organizando e se estruturando para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas;
2. Quais adequações/adaptações físicas foram implantadas/implementadas aos ambientes escolares pela instituição e pelo *campus*;
3. Que estratégias/flexibilizações procedimentais estão sendo adotadas para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com NEE pela via do Napne.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de Consentimento – Diretor de Pesquisa

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS-NAPNE E A INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO-IFES		2. Número de Participantes da Pesquisa: 30	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Sanandrea Torezani Perinni			
6. CPF: 071.878.647-45	7. Endereço (Rua, n.º): Rolf Potratz Centro SANTA MARIA DE JETIBA ESPIRITO SANTO 29645000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 27996605584	10. Outro Telefone:	11. Email: sanandrea@ifes.edu.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>14</u> / <u>09</u> / <u>2015</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES		13. CNPJ: 10.638.653/0002-89	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (27) 3331-2203	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>MARCIO ALMEIDA CÔ</u>		CPF: <u>000-957597-94</u>	
Cargo/Função: <u>PRO-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO</u>			
Data: <u>14</u> / <u>09</u> / <u>2015</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO II – Termo de Consentimento – Diretor de Ensino de Santa Teresa

Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS
PROFESSOR ORIENTADOR: DR. ROGÉRIO DRAGO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ilmo Sr. Diretor de Ensino,
Julio César Netto

A Educação Inclusiva tem se tornado tema para diversos debates e os estudos nessa área são diversos. Neste sentido, propomos a pesquisa de doutorado intitulada O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS-NAPNE E A INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO que tem o objetivo de analisar as ações desenvolvidas pelo Napne para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio.


Serão realizadas entrevistas, aplicação de questionário, grupo focal com a equipe do Napne e estudantes com necessidades educacionais específicas regularmente matriculados em curso técnico integrado. O trabalho poderá ser apresentado em eventos científicos ou em publicações em revistas científicas.

Ao assinar este documento, permanece a possibilidade da retirada do vosso consentimento a qualquer momento, sem nenhum ônus institucional.

Eu, Julio César Netto, no uso de minhas atribuições legais e regimentais após a leitura deste documento e conhecimento do processo protocolado, estou de acordo com a realização do estudo.

Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou em qualquer aspecto de sua essência, e deseje obter informações sobre seu andamento ou opte pela desistência em sua participação, por favor, comunique sua decisão à pesquisadora Sanandrea Terezani Perinni pelo telefone (27) 998605584, e-mail: sanandrea@ifes.edu.br, endereço: Rua Rolf Potratz, Centro, Condomínio Betzel, apt. 205, Santa Maria de Jetibá-ES.

Santa Teresa-ES, 26 de novembro de 2015


Assinatura e carimbo

Julio César Netto
Diretor de Ensino
Port n 514/GR de 06/03/2015
DOU 10/03/2015

ANEXO III – Termo de Consentimento – Diretor Geral de Itapina

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Autarquia criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008
Campus Itapina
Rodovia BR – 259, Km 70 – Zona Rural – Caixa Postal – 256 – 29709-910 – Colatina – ES
(27) 3723-1226

AUTORIZAÇÃO

Informamos que estamos de acordo com a realização da pesquisa de doutorado intitulada “O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS - NAPNE E A INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO”, no Campus Itapina, proposta pela pesquisadora Sanandrea Terezani Perinni, sob orientação do professor Rogério Drago, conforme resumo do Projeto de Pesquisa que nos foi apresentado.

Ficamos à disposição.

Colatina (ES) 25 de novembro de 2015.

Anderson Mathias Holtz
Diretor Geral
IFES-Campus Itapina
Portaria nº 1432 DOU de 06/09/2013