



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

WANESSA MOREIRA DE OLIVEIRA

**AÇÕES INCLUSIVAS NO ÂMBITO DO IF SUDESTE
MG: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

Orientadora: Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes



NITERÓI

2017

WANESSA MOREIRA DE OLIVEIRA

**AÇÕES INCLUSIVAS NO ÂMBITO DO IF SUDESTE MG:
UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**

Trabalho aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, conforme pareceres nº. 1.501.169 e nº 1.840.288

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

Orientador/a: Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes

Ficha Catalográfica

O 48 Oliveira, Wanessa Moreira de

Ações inclusivas no âmbito do IF sudeste MG : um processo em construção./Wanessa Moreira de Oliveira. - Niterói : [s.n.], 2017.

189. f.

Dissertação – (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2017.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Instrumentos pedagógicos. 4. Discentes. 5. Entrevistas. 6. Estudo e ensino. I. Título.

CDD. : 371.9098151



62ª Ata de Defesa de Dissertação de Mestrado

Aos cinco dias do mês de junho; de dois mil e dezessete, às nove horas, na sala 204 do Prédio do DST, Campus do Valonguinho, da Universidade Federal Fluminense, reuniu-se a Comissão Examinadora designada na forma regimental pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão, Modalidade Profissional (CMPDI) para julgar a dissertação orientada pela Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) apresentada pela aluna **WANESSA MOREIRA DE OLIVEIRA** sob o Título: **"Ações Inclusivas no Âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção"**, requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão. Aberta a sessão pública, a candidata teve a oportunidade de expor o trabalho. Em seguida, foi arguida oralmente pelos membros da Banca, que, após deliberação, decidiu pela:

- Aprovação com entrega do documento corrigido no prazo máximo de 30 dias
- Aprovação com restrições condicionada ao atendimento das exigências e sugestões da banca (vide anexo) com entrega do documento corrigido no prazo máximo de _____ dias.
- Reprovação.

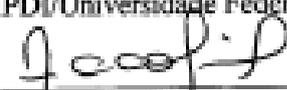
Nos termos do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação desta Universidade, foi lavrada a presente ata, lida e julgada conforme vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Banca Examinadora:


Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes, (Presidente da Banca), CPF: 700.289.827-20
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ


Dr. Helio Ferreira Orrico (Membro Titular) CPF: 590.183.727-49
CMPDI/ Instituto Nacional do Seguro Nacional – INSS


Dra. Neuza Rejane Wille Lima (Membro Titular), CPF: 924.529.577-04
CMPDI/Universidade Federal Fluminense – UFF


Dra. Andreia Cabral Colares Pereira (Membro Titular Externo) CPF: 623.450.360-87
Instituto Federal Sul-Rio-grandense – IFSUL


Dra. Rejany dos Santos Dominick (Membro Revisor e Suplente) CPF: 818.963.447-04
CMPDI/Universidade Federal Fluminense – UFF

Dedico este trabalho a todos os atuais discentes público-alvo da educação especial do IF Sudeste MG, assim como aos que ainda virão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado condições de perseverar nesta caminhada.

Aos meus familiares e amigos pela compreensão nos momentos de ausências e pelo incentivo e apoio dispensado.

À Universidade Federal Fluminense e ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão pela acolhida e pelo crédito a mim concedido.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais pela parceria e apoio.

Aos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, que colaboraram prontamente para a realização deste trabalho.

À Professora Maria Elizabeth Rodrigues, pelo incentivo e confiança.

À minha orientadora, pelos ensinamentos e pelo apoio dispensado.

E em especial, ao meu esposo, por toda paciência, compreensão e companheirismo dedicado a mim durante a construção desse trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	X
LISTA DE GRÁFICOS	X
LISTA DE QUADROS	X
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	XI
RESUMO	XII
ABSTRACT	XIII
1. INTRODUÇÃO	14
1.1 APRESENTAÇÃO	14
1.2 JUSTIFICATIVA.....	15
1.3 CONCEITUAÇÃO.....	18
1.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	20
1.4.1 Trajetória histórica da educação especial.....	20
1.4.2 A educação especial na perspectiva inclusiva.....	25
1.5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	30
1.5.1 A trajetória histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil.....	30
1.5.2 A educação profissional e tecnológica na perspectiva inclusiva.....	37
1.5.3 O IF Sudeste MG.....	41
1.5.3.1 O desenvolvimento das ações inclusivas no IF Sudeste MG.....	43
1.5.3.1.1 No âmbito institucional e na reitoria.....	44
1.5.3.1.2 No âmbito dos <i>campi</i>	46
2. OBJETIVOS.....	50
2.1 OBJETIVO GERAL.....	50
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	50

3. MATERIAL E MÉTODOS.....	51
3.1 A PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO.....	52
3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	54
3.2.1 Os participantes/colaboradores.....	56
3.2.2 A coleta de dados.....	62
3.2.3 A análise de dados.....	63
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	65
4.1 PARTE 1: ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE NAPNE.....	67
4.1.1 Concepções sobre inclusão na educação profissional e tecnológica.....	68
4.1.2 Gestão e organização das ações inclusivas.....	74
4.1.3 Perspectivas do trabalho inclusivo.....	78
4.2 PARTE 2: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	84
4.2.1 Primeiro encontro: (Re)pensando (pré)conceitos.....	88
4.2.2 Segundo encontro: Reflexões atuais a partir do resgate histórico da educação especial e políticas públicas.....	90
4.2.3 Terceiro encontro: Desmistificando questões de acessibilidade.....	91
4.2.4 As avaliações.....	92
4.3 Parte 3: A (re)construção de práticas institucionais.....	98
4.3.1 Perspectivas e possibilidades para o trabalho inclusivo no IF Sudeste MG.....	102
4.3.2 Do reconhecimento de instituição inclusiva às previsões em documentos institucionais.....	103
4.3.3 Da organização da educação especial.....	106
4.3.4 O enfoque prático na organização do apoio pedagógico aos discentes público-alvo da educação especial.....	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112

5.1 CONCLUSÃO.....	112
5.2 PERSPECTIVAS.....	115
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
7. APÊNDICES E ANEXOS.....	126
7.1 APÊNDICES.....	127
7.1.1 Apêndice A - Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG.....	127
7.1.2 Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido....	173
7.1.3 Apêndice C - Roteiro de entrevistas.....	175
7.1.4 Apêndice D - Ementa curso de formação continuada.....	177
7.1.5 Apêndice E - Formulário de avaliação objetiva do curso de formação continuada.....	182
7.1.6 Apêndice F - Questionário de autoavaliação dos participantes do curso de formação continuada.....	183
7.2 ANEXOS.....	184
7.2.1 Anexo 1 - Comprovante de aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IF Sudeste MG, via Plataforma Brasil.....	184

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapa de abrangência do IF Sudeste MG por mesorregião....	42
FIGURA 2	Comunidade virtual do curso de formação continuada.....	89
FIGURA 3	Plano Educacional Individualizado.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Avaliação dos participantes sobre cumprimento dos objetivos do curso.....	93
-----------	---------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Identificação de estruturas de apoio à educação especial existentes nos <i>campi</i> do IF Sudeste MG.....	47
QUADRO 2	Descrição dos participantes da pesquisa na etapa da entrevista.....	57
QUADRO 3	Descrição dos participantes do curso de formação continuada em educação inclusiva.....	59
QUADRO 4	Descrição dos participantes/colaboradores das oficinas de reflexão-ação.....	61
QUADRO 5	Esboço da pesquisa.....	65
QUADRO 6	Organização do curso de formação continuada em práticas inclusivas na educação.....	87
QUADRO 7	Organização e desenvolvimento das oficinas de reflexão-ação.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IF Sudeste MG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NAPNEs - Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

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

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

MEC - Ministério da Educação

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

RAG - Regulamento Acadêmico de Graduação

RAT - Regulamento Acadêmico de Cursos Técnicos

PEI - Plano Educacional Individualizado

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

EPCT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESU - Secretaria de Educação Superior

SEESP - Secretaria de Educação Especial

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

IBC - Instituto Benjamim Constant

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

IFES - Instituições Federais de Educação Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RESUMO

O presente estudo tratou da temática da educação especial e inclusiva no âmbito da educação profissional e tecnológica, a partir de uma experiência de campo estabelecida entre a Universidade Federal Fluminense, representada pela pesquisadora e sua orientadora, e o IF Sudeste MG, *lócus* da pesquisa. Buscou-se apreender a realidade institucional através da investigação participativa e promover a reflexão sobre o processo de inclusão e de atendimento aos discentes público-alvo da educação especial, possibilitando a (re)construção de práticas e objetivando produzir um Guia Orientador para o desenvolvimento de ações inclusivas na instituição pesquisada. O estudo foi realizado utilizando como base a metodologia da pesquisa-ação, contando com a colaboração de vinte e três servidores da instituição pesquisada. Os dados foram obtidos a partir de análise documental, entrevistas, questionários e oficinas. Para tratamento dos mesmos foi utilizada a análise de conteúdo. O trabalho de campo foi dividido em três etapas inter-relacionadas: a primeira delas constituiu-se na realização de entrevistas com os três coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNEs existentes na instituição, com a finalidade de compreender a realidade institucional. Na segunda parte do estudo, foi realizado um curso de formação continuada em educação inclusiva, para o compartilhamento de conhecimentos produzidos na universidade e na própria instituição. A terceira etapa configurou-se na realização de oficinas de reflexão-ação, com a atuação da pesquisadora e de dez servidores da instituição pesquisada, que participaram das etapas anteriores da pesquisa, visando pensar e construir propostas de melhoria para o processo de inclusão e do atendimento aos discentes público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG. O trabalho de análise documental e o trabalho de campo empreendidos neste estudo possibilitaram a identificação de fragilidades e potencialidades da instituição para o exercício da educação inclusiva. Uma das principais limitações identificadas foi a ausência de uma política específica para direcionar e organizar as práticas de inclusão, dificultando o estabelecimento de uma cultura inclusiva no IF Sudeste MG. Todavia, foi possível observar que o papel social da instituição de zelar pela equidade e pelo exercício da cidadania, assim como, a existência de alguns NAPNEs, como referência de apoio da educação especial no ensino regular revelaram-se potenciais para o exercício educacional pelo viés inclusivo. Resultou do processo de pesquisa, reflexão e ação, a construção de diretrizes de trabalho para o desenvolvimento de uma política inclusiva institucional, apresentadas como um Guia Orientador.

Produto: Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial, Educação Inclusiva, Políticas de Inclusão.

ABSTRACT

The present study dealt with the theme of special and inclusive education in the field of professional and technological education, based on a field experience established between the Universidade Federal Fluminense, represented by the researcher and her supervisor, and the IF Sudeste MG, the locus of the research. The aim was to understand the institutional reality through participatory research and promote reflection on the process of inclusion and attendance to the target public of special education, making possible the (re) construction of practices and aiming to produce a Guidance Guide for the development of Inclusion in the research institution. The study was carried out based on the methodology of action research, with the collaboration of twenty-three servers of the research institution. The data were obtained from documental analysis, interviews, questionnaires and workshops. Content analysis was used to treat them. The field work was divided into three interrelated stages: the first one consisted of interviews with the three coordinators of the Centers for Assistance to People with Specific Needs (NAPNEs) in the institution, with the purpose of understanding the institutional reality. In the second part of the study, a continuing education course in inclusive education was held to share knowledge produced in the university and in the institution itself. The third stage consisted of the creation of reflection-action workshops, with the researcher and ten employees of the research institution, who participated in the previous stages of the research, aiming to think and construct proposals for improvement for the inclusion process and the Attendance to the target public of special education in the IF Sudeste MG. The work of documentary analysis and the field work undertaken in this study allowed the identification of weaknesses and potentialities of the institution for the exercise of inclusive education. One of the main limitations identified was the absence of a specific policy to direct and organize inclusion practices, making it difficult to establish an inclusive culture in the IF Sudeste MG. However, it was possible to observe that the social role of the institution of care for equity and the exercise of citizenship, as well as the existence of some NAPNEs, as a reference for support of special education in regular education, have proved potential for the educational exercise by the bias inclusive. It resulted from the process of research, reflection and action, the construction of work guidelines for the development of an inclusive institutional policy, presented as a Guidance Guide.

Product: Guidance Guide: Inclusive actions to attend the target audience of special education in the IF Sudeste MG.

Keywords: Professional Education and Technology, Special Education, Inclusive Education, Inclusion Policies.

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa pretende, a partir da investigação, análise e reflexão sobre o processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial (BRASIL, 1996) em uma instituição de ensino básico e tecnológico, identificar as potencialidades e limitações neste sistema, promover formação para os profissionais que atuam diretamente neste meio e possibilitar a revisão de práticas institucionais para o favorecimento da inclusão.

O esforço empreendido neste estudo se qualifica pela importância que o mesmo representa no delineamento de um caminho para a construção de uma política inclusiva institucional.

Assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste MG – foi escolhido como foco no desenvolvimento deste estudo, pelo fato de não dispor ainda de uma política consolidada de atendimento e apoio aos discentes público-alvo da educação especial (BRASIL, 1996), para que os mesmos possam ter garantido, plenamente, o direito constitucional de acesso e permanência na escola.

Além disso, o delineamento desta pesquisa foi uma construção que partiu de experiências vivenciadas pela pesquisadora no IF Sudeste MG, como seu local de trabalho, atuando junto à Coordenação de Ações Inclusivas, desde 2014.

A partir da inserção nesta coordenação surgiu um grande desafio profissional de trabalhar com um tema nunca antes estudado ou praticado de forma sistêmica. Várias questões passaram a provocar intensas inquietações na pesquisadora, entre elas: como trabalhar a educação especial numa perspectiva inclusiva em uma instituição de tamanha dimensão? Como convencer gestores, servidores e docentes a trabalhar nessa perspectiva? Como construir uma política efetiva de educação especial? Como conhecer a realidade institucional e seu potencial para o desenvolvimento de ações inclusivas?

Era grande o desafio para o desenvolvimento e fortalecimento, na instituição como um todo, de uma educação que privilegiasse o viés inclusivo.

O caminho percorrido foi, primeiramente, buscar qualificação profissional que possibilitasse, por meio do conhecimento, ter respaldo e segurança para realizar a condução de discussões e elaboração de propostas institucionais que atendessem aos preceitos da educação especial na perspectiva inclusiva, e conforme previsões legais existentes.

E o primeiro passo se configurou na construção de um projeto de pesquisa e aprovação em processo seletivo, no segundo semestre de 2015, no Mestrado Profissional Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense, e no aceite pelo Programa de Mestrado da realização da proposta de pesquisa, que se concretiza no presente estudo.

Este trabalho foi organizado de em cinco capítulos além das referências bibliográficas, apêndices e anexos. O primeiro capítulo apresenta a revisão de literatura, apresentando o histórico da educação especial e da educação profissional e tecnológica no Brasil. Apresenta ainda, a educação profissional e tecnológica e o IF Sudeste MG na perspectiva inclusiva, através de referencial bibliográfico e a partir da análise de documentos institucionais, que deram embasamento para a pesquisa de campo.

O segundo capítulo apresenta os objetivos do estudo. Já a metodologia adotada e os instrumentos de coleta de dados utilizados no processo de pesquisa, para alcançar os objetivos traçados, são apresentados no terceiro capítulo.

A pesquisa foi organizada, didaticamente, em 3 etapas a saber: Parte 1 - Entrevista com os coordenadores de NAPNE, Parte 2 - Uma experiência de formação continuada em educação inclusiva e, Parte 3 - A (re)construção de práticas institucionais; conforme apresenta a descrição da metodologia e segue os resultados e discussões registrados no capítulo quatro.

Por fim, no capítulo cinco são apresentadas as considerações finais sobre o trabalho de pesquisa empreendido, suas conclusões e perspectivas.

1.2 JUSTIFICATIVA

Muitas mudanças têm ocorrido na política de educação especial no Brasil desde os anos de 1990, o que tem justificado a produção de vasta legislação

dentro da perspectiva da educação inclusiva, sendo a mais recente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Mas, a partir da adoção de uma política de educação especial na perspectiva inclusiva, de educação para todos, conforme pactuado em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), novas questões passaram a fazer parte do contexto escolar de todos os níveis e modalidades da educação formal.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais premente a institucionalização de políticas e, principalmente, de práticas escolares que garantam efetivamente condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, pois segundo Glat e Pletsch (2012, p. 75) "a implementação da proposta de educação inclusiva exige transformações profundas na organização e cultura escolares."

Assim, cabe ressaltar algumas garantias conquistadas no âmbito da educação especial no decorrer dos últimos anos, que foram, recentemente, consideradas na Lei Brasileira de Inclusão (2015) e que, portanto, devem ser executadas em todos os contextos escolares de educação formal, como a institucionalização do atendimento educacional especializado, realização de estudo de caso para elaboração do plano educacional individual de cada discente com deficiência, realização de adaptações que garantam o acesso das pessoas com deficiência ao currículo, oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua, disponibilização de profissionais de apoio e de professores para o atendimento educacional especializado, inclusão do tema diversidade e educação inclusiva na formação de professores e de discentes em geral, investimento em pesquisas voltadas para o desenvolvimento de recursos e tecnologias para o atendimento às pessoas com deficiência, entre outros (BRASIL, 2015).

Por conseguinte, não se deve perder de vista que "[...] uma política de educação inclusiva de maneira alguma pode prescindir do suporte da educação especial, no que tange tanto ao apoio do professor da turma comum quanto ao trabalho direto com o aluno, quando pertinente" (GLAT e PLETSCHE, 2012, p. 105).

Além disso, segundo Glat e Fernandes (2005, p.38), "[...] para oferecer

uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os portadores¹ de necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se”.

Assim, fica evidente a necessidade de se estabelecerem algumas condições específicas para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, como bem indica a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares (UNESCO, 1994, p.17).

Portanto, justifica-se a pesquisa em questão que busca investigar e refletir sobre como tem ocorrido o processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial (BRASIL, 1996) no IF Sudeste MG, tendo em vista que a mesma possibilitará a realização de mudanças nas práticas institucionais, buscando fornecer subsídios para o desenvolvimento de uma política efetiva de inclusão educacional.

O presente estudo se ampara no reconhecimento de que é necessário buscar uma atuação escolar pautada na busca de melhorias das condições de ensino e de aprendizagem, que privilegie o acesso e permanência de todos os alunos aos espaços escolares e conteúdos trabalhados, considerando suas peculiaridades, oferecendo os suportes requisitados nesse sentido, seja através da disponibilização de estrutura física acessível, recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva, seja na disponibilização de profissionais de apoio, seja na oferta de formação/capacitação aos profissionais envolvidos, ou na oferta de atendimento educacional especializado.

¹ O termo "portadores de necessidades especiais" era utilizado àquela época, no entanto, atualmente a referência é público-alvo da educação especial conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

1.3 CONCEITUAÇÃO

Esta pesquisa considera vários níveis e modalidades de educação formal, uma vez que se buscou trabalhar na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, que, conforme definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN constitui-se por englobar diversas modalidades de ensino:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
II – de educação profissional técnica de nível médio;
III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

A pesquisa em questão está ancorada no princípio da educação especial, constituída enquanto educação para todos, conforme definição das políticas internacionais expressas em documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien, de 1990, a Declaração de Salamanca, de 1994, e, mais recentemente, a Declaração de Inchion, de 2015.

Esse conceito de educação especial numa perspectiva inclusiva é referendado no país através das políticas públicas que reafirmam o compromisso com a inclusão. Nesse sentido, ressalta-se a existência de legislação que busca abarcar e garantir uma concepção de educação inclusiva, destacando-se aqui a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, a mais recente, Lei Brasileira de Inclusão.

A Constituição Federal, nossa lei maior, que traz em seu art. 205 “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”; também, no

art. 206 apresenta como um dos princípios para o ensino, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”; e, ainda, no art. 208, garante como “dever do Estado, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1988).

A Lei 9.394 de 1996, LDBEN, caracteriza em seu art. 58, a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais”. No art. 59, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta a educação inclusiva fundamentada nos direitos humanos, propondo o tratamento equânime a todos discentes no âmbito escolar, de forma a minimizar a reprodução da exclusão histórica de determinadas parcelas da população (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146 de julho de 2015, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, assegura, em seu art. 28, à pessoa com deficiência um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades”, elencando uma série de itens a serem observados e cumpridos pelos sistemas educacionais, a serem assegurados pelo poder público e pelas escolas privadas sem cobranças adicionais (BRASIL, 2015).

Todavia, considerando que a perspectiva da educação inclusiva é de abarcar toda a diversidade humana, seja, de gênero, cultura, raça, religião, condição socioeconômica, deficiência, entre outras, conforme indicam diversos autores (STAINBACK e STAINBACK, 1999; GLAT e FERNANDES, 2005; MANTOAN, 2006; BERGAMO, 2009; GLAT e PLETSCHE, 2012; FERNANDES e ORRICO, 2012; PACHECO, 2012; PLETSCHE, 2014; CUNHA, 2015) cabe esclarecer que no estudo em questão, será trabalhado um recorte específico de público a que se destina a referida política, pessoas/estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, consideradas público-alvo da educação especial, conforme prevê a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

1.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Nesta parte do trabalho, serão apresentadas as condições históricas em que se gestaram e evoluíram as ações e políticas públicas de educação para o atendimento às pessoas público-alvo da educação especial.

Assim, busca-se contextualizar a atual política pública de educação inclusiva a partir da compreensão dos desdobramentos, avanços e retrocessos, que a educação especial logrou desde seus primórdios no país.

1.4.1 Trajetória histórica da educação especial

A educação de pessoas com deficiência começou a ser pensada no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, mesmo num momento em que até a educação formal ainda era muito precária.

A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant – IBC –, pelo então Imperador Dom Pedro II, em 1854, é o primeiro registro de educação pensada para as pessoas com deficiência. Na sequência, em 1857, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ambas as instituições instaladas na cidade do Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2011).

Segundo Silva (2011), essas instituições foram criadas sob influência de intelectuais próximos ao imperador e tiveram como objetivo ofertar educação profissionalizante e de cunho assistencialista.

Para Mazzotta (2011, p. 27), durante o século XIX, as providências adotadas no sentido de prover educação às pessoas com deficiência "[...] caracterizavam-se como iniciativas oficiais e particulares, isoladas [...]", que eram voltadas para o ensino de ofícios.

Nesse sentido, Plestch (2014) reafirma se tratar de atos isolados, mesmo porque, naquela época, não existiam diretrizes para educação de modo geral e, menos ainda, para a educação especial. Assim, grande parte da população estava excluída do processo de escolarização.

Em 1874, foi criada a primeira instituição para educação de deficientes mentais, em Salvador, vinculada a um hospital psiquiátrico (SILVA, 2011). No entanto, Mazzotta (2011) ressalta que tal iniciativa não foi comprovadamente de cunho educacional, podendo tratar-se de atendimento médico ou médico-pedagógico destinado a crianças com deficiência mental.

Registrou-se, ainda, em 1887, a criação da Escola México, no Rio de Janeiro, que atendia deficientes físicos e visuais (SILVA, 2011).

Mais tarde, com a chegada de Helena Antipoff ao Brasil, em 1930, uma nova proposta pedagógica se estabeleceu. Com base no modelo médico-pedagógico, ela categorizou como excepcional a criança com coeficiente intelectual abaixo do considerado normal e propôs a organização de classes escolares de forma homogênea (SILVA, 2011).

Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi para o tratamento pedagógico e terapêutico dos "excepcionais". Surgiram também outras instituições, a maioria filantrópicas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE's – para atender os "excepcionais", já que estes estavam excluídos do ensino profissional formal (SILVA, 2011).

Na primeira metade do século XX surgem classes especiais em escolas públicas e instituições especializadas privadas, assistenciais, que tinham como objetivo o atendimento de pessoas com deficiência. Instituições não governamentais atuavam na criação de oficinas protegidas de trabalho, a exemplo das APAEs e da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, atualmente Fundação Dorina Nowill para cegos (ANJOS, 2006, p. 26).

Segundo Mazzotta (2011), até o ano de 1950 existiam no país cinquenta e quatro instituições de ensino regular que realizavam algum tipo de atendimento especial a alunos com deficiência. Dentre essas, quarenta instituições públicas prestavam atendimento especial a alunos com deficiência intelectual, e as quatorze instituições restantes, atendiam os alunos com outras deficiências. Além disso, existiam onze organizações especializadas, em sua

maior parte privadas, que atendiam, na maioria das vezes, outros tipos de deficiência que não a intelectual.

Nesse contexto, a partir da segunda metade do século XX, verificam-se algumas ações governamentais para o atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Assim, são lançadas, pelo governo federal, algumas campanhas para promover a educação aos "excepcionais". A primeira Campanha, em 1957, foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, instalada no INES. Em 1958, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao IBC. Outra campanha é criada em 1960, sob influência de movimentos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e Sociedade Pestalozzi, do Rio de Janeiro, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (MAZZOTTA, 2011).

No entanto, as ações na área da educação especial registradas até aquele momento da história, eram realizadas com base no modelo médico, que considerava a deficiência enquanto doença e, então, todo atendimento prestado a esse público era realizado pelo viés terapêutico (GLAT e FERNANDES, 2005).

A educação de pessoas com deficiência ou, como mencionadas à época, "a educação dos excepcionais", passou a ser questão de atenção do MEC, principalmente a partir da Lei n. 4.024 de 1961, que fixou as primeiras diretrizes e bases da educação nacional e tratou o tema como "educação dos excepcionais". A Lei n. 5.692 de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, colocou a educação dos "excepcionais" como questão de ensino regular (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2011).

Podemos afirmar que a lei de 1961 se constitui como um marco na educação das pessoas com deficiência no Brasil, visto que ela faz referência à educação desse público específico, na época os excepcionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 trazia no título "Da Educação de Excepcionais" dois artigos importantes a serem destacados:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais,

receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961) (*sic*)

No entanto, a alteração feita pela Lei n. 5.692 de 1971, conforme aponta Pereira (2016), apesar de reconhecer a necessidade de dispensar atendimento especial aos estudantes com necessidades especiais, acabou por reforçar o encaminhamento destes para as classes e escolas especiais, visto que não organizou um sistema escolar para atender às diversas especificidades dos alunos.

A partir daí, houve uma tentativa de escolarização das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino e de uma ruptura com o modelo médico predominante até então. Foi dada ênfase ao atendimento educacional pedagógico em detrimento do atendimento na perspectiva médica e terapêutica.

No entanto, esse atendimento não resultou em efetiva inclusão dos alunos da educação especial nas classes regulares de ensino. O que se verificou foi a ocorrência de separação desses alunos em classes e escolas especiais, com currículos e métodos diferenciados, ainda influenciados pelo modelo médico de concepção de educação especial (GLAT e FERNANDES, 2005).

Nesse sentido, ressalta Rodrigues *et al* (2009, p. 2229) que “Educar indivíduos em segregadas salas de educação especial significa negar-lhes o acesso a formas ricas e estimulantes de socialização e aprendizagem, e que em grande parte das vezes acontecem em sala de aula regular devido à diversidade presente neste tipo de ambiente.”

Em 1972, foi criado um grupo de trabalho com o intuito de pensar propostas para a educação especial. Os estudos desse grupo influenciaram a criação de um órgão central no Ministério da Educação – MEC – para tratar do atendimento aos "excepcionais" no Brasil, o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial (MAZZOTTA, 2011).

A criação do CENESP foi um marco importante, pois deu início a ações mais sistematizadas dirigidas à melhoria e à expansão do atendimento educacional oferecido a pessoas com necessidades educacionais especiais em todas as Secretarias Estaduais de Educação. Por outro lado, a oferta de vagas era insuficiente e o atendimento continuava funcionando como um serviço paralelo à

educação "geral", no qual os alunos que não se enquadravam no sistema regular permaneciam segregados, a maioria em instituições privadas (FERREIRA E GLAT², 2003 apud PLETSCHE, 2014, p.76).

Assim, com vistas a atender os preceitos constitucionais, de garantir a educação das pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988), em oposição ao modelo de educação especial que gerava segregação dos educandos, a integração foi instituída como novo modelo no âmbito das políticas educacionais, e tinha como propósito "[...] preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas" (GLAT e FERNANDES, 2005, p.37).

Em 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SESP –, ligada ao MEC e mantendo, basicamente, a mesma estrutura e competência do CENESP, permanecendo até 1990, quando foi extinta. Foi reativada em 1992, sendo a Secretaria de Educação Especial – SEESP, vinculada novamente ao MEC (MAZZOTTA, 2011).

Para Mazzotta (2011, p. 66) essas alterações relevantes, ocorridas num curto espaço de tempo, entre 1990 e 1992, "[...] refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico."

O movimento pela educação das pessoas com deficiência nas escolas regulares teve seu auge na década de 90, com a instauração do paradigma da educação inclusiva, que privilegia o uso de estratégias diversificadas para contemplar a diversidade, numa perspectiva de educação para todos (GLAT e FERNANDES, 2005).

Assim, a partir da implementação da SEESP, muitas ações foram direcionadas de modo a regulamentar o atendimento educacional a ser prestado aos alunos com necessidades educacionais especiais³, norteadas,

² FERREIRA, J. R. GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. e FARIA, L. C. M. (Orgs.). *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 327-390, 2003.

³ O termo necessidades educacionais especiais é uma referência utilizada nos documentos que referendam os propósitos da educação inclusiva na década de noventa, em especial a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Atualmente, o termo utilizado nas principais

em sua maior parte, pelos princípios da educação inclusiva, previstos em documentos internacionais (PLETSCH, 2014).

Identificam-se como principais características das políticas de educação especial desde o período do império até os anos de 1990, a falta de definição específica do público-alvo da educação especial, a falta de uma política específica de educação especial que direcionasse as ações, e o privilégio atribuído às instituições privadas no atendimento à educação especial, sendo muitas vezes esse atendimento realizado estritamente no viés médico-terapêutico, em detrimento do atendimento educacional (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2011).

1.4.2 A educação especial na perspectiva inclusiva

Ao se fazer uma retrospectiva histórica sobre a educação das pessoas com deficiência no Brasil, do público-alvo da educação especial, é possível constatar que ela já vem sendo pensada e repensada há pelo menos dois séculos; no entanto, nesse período, registraram-se avanços e retrocessos na compreensão das deficiências e no tratamento educacional dispensado a essa parcela da população.

Novos paradigmas teóricos vão surgindo ao longo do tempo, assim como novas propostas de políticas educacionais; porém, como bem colocam Glat e Fernandes (2005, p. 36), "[...] um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática, todos esses modelos coexistem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país."

Nesse sentido, até meados da década de 70, os princípios que referenciaram as condições sociais e educacionais das pessoas com deficiência no país, foram embasados nos paradigmas da exclusão e da segregação. O primeiro colocando as pessoas com deficiências, síndromes e transtornos, excluídas do convívio social e educacional, como incapacitadas para a participação social. Por outro lado, a perspectiva da segregação, admitiu o convívio social das pessoas com deficiência, restritamente, entre seus iguais,

políticas públicas brasileiras que tratam da inclusão no contexto educacional e adotado neste estudo é "público-alvo da educação especial" (BRASIL, 1996 e 2008).

dividindo a sociedade entre "normais" e "deficientes" e as escolas entre regulares e especiais.

Na perspectiva segregacionista, as ações educacionais eram marcadas muito mais pelo viés da reabilitação e cura, já que a deficiência era tida como doença, ao invés de possuírem cunho pedagógico (JANNUZZI, 2006; MAZZOTA, 2011).

A partir dos anos 1970, as práticas de segregação, social e educacional, passaram a ser questionadas e revistas no Brasil, sendo influenciadas pelos princípios de integração e normalização (PEREIRA, 1980).

Passa a vigorar o paradigma da integração, influenciado pelo conceito de normalização decorrente da trajetória da educação especial nos países escandinavos, onde, na década de 50, foi defendido como objetivo do serviço de educação especial a submissão dos indivíduos com deficiência, na medida do possível, às condições "normais" de vida do restante da sociedade (PEREIRA, 1980).

Nessa perspectiva, o processo de integração possibilitou ao estudante com deficiência acessar diversas modalidades de ensino, desde as escolas especiais às escolas regulares, com diversos tipos de atendimento, tais como: escolas especiais, classes especiais em escola regular, classe regular com apoio de sala de recursos ou de ensino itinerante, classe hospitalar, entre outros (MANTOAN, 2006).

No entanto, para que os alunos com deficiência pudessem ser integrados nas salas de aula regulares, eles tinham que atingir determinado nível de conhecimento e estarem aptos a acompanhar o desenvolvimento dos alunos da turma regular, ou seja: tinham que estar em condições mais compatíveis com a concepção de normalidade admitida à época.

Assim, de acordo com o princípio da integração, o sistema escolar não precisava rever e reconsiderar suas práticas pedagógicas para contemplar a diversidade dos estudantes, mas o próprio estudante era quem tinha de se adaptar às condições da escola (PEREIRA, 1980; MANTOAN, 2006).

A escola acabava por reforçar o processo excludente dos estudantes com deficiência ou outras especificidades, promovendo a integração ao espaço escolar, mas não incluindo no processo educacional, visto que não reconhecia as diferenças e não precisava se preocupar em saber trabalhar na diversidade

e pela sua valorização. Tratava-se de uma inclusão condicionada e parcial de alguns estudantes, e não de todos, nas escolas regulares (MANTOAN e PRIETO, 2006).

Conforme conclui Mantoan (2006), é fácil para a escola e para os educadores receber os estudantes que possuem facilidade para a aprendizagem e que não exigem nenhuma mudança da estrutura escolar. Do mesmo modo, é fácil encaminhar os que possuem dificuldades de aprendizagem ou alguma deficiência para os serviços especializados, mas eles continuam a ser discriminados e marcados como os estudantes que a escola não consegue ensinar.

Pereira (2016, p.17) reitera essa conclusão ao afirmar que "na Integração, a Escola e o Sistema ocultam seu fracasso, isolando os estudantes, apenas incluindo aqueles que não constituam um desafio à sua competência".

Todavia, vários movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência foram sendo organizados no país, a partir de associações e instituições filantrópicas. Na Constituição de 1988, tais movimentos atuaram fortemente e conseguiram garantir a educação como um direito de todos, igualdade nas condições de acesso e permanência na escola, assim como o atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência (BRASIL, 1988).

A partir da década de 1990, entra no país o paradigma da inclusão com referência, principalmente, nos movimentos e manifestações internacionais em prol do reconhecimento e estabelecimento da educação como direito de todos. As discussões e decisões apresentadas pelo "Congresso de Educação para Todos", realizado em 1990, em Jomtien, do qual resultou a Declaração de Jomtien, e pelo "Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade", realizado em 1994, em Salamanca, o qual registrou suas conclusões na Declaração de Salamanca foram marcos, pois "nascia um movimento de inclusão mundial" (DELOU, 2008, p. 22).

A escolarização das pessoas com deficiência, amparado nos princípios da inclusão, passou a buscar romper com as perspectivas anteriores de reabilitação, integração e normalização, substituindo-os pelo viés pedagógico e educacional (MRECH, 2005). Nesse novo paradigma, os propósitos das escolas inclusivas devem estar alicerçados numa organização escolar que

considere as necessidades de todos os estudantes, e que se estruture a partir delas (MANTOAN, 2006).

Na perspectiva inclusiva, a educação especial passa a complementar a educação regular/comum, no apoio aos estudantes público-alvo da educação especial, como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino (BRASIL, 1996, 2008).

Segundo Mrech (2005, p.5), "o Paradigma da Inclusão veio transformar o que seria o eixo duplo da Educação Comum e Educação Especial em uma vertente única: a Educação Inclusiva."

Um conjunto de leis e regulamentações surgiu no cenário brasileiro buscando consolidar a proposta de educação para todos. Assim, é importante reconhecer que houve grande avanço no aparato legal no sentido de resguardar e garantir a educação do público-alvo da educação especial.

Apesar da conquista de direitos, sabe-se que os desafios para sua efetividade, em direção a uma educação de qualidade na perspectiva inclusiva, ainda são grandes. Embora, hoje, as pessoas com as mais diversas deficiências e transtornos acessem os mais diversos níveis e modalidades de ensino (GLAT e FERNANDES, 2005; MANTOAN, 2011; GLAT e PLETSCHE, 2012; PLETSCHE, 2014), as condições para acesso e permanência ainda se apresentam limitadas; precisamos avançar na qualidade da oferta da educação inclusiva.

A escola regular/comum vem reafirmando a educação para a diversidade, conforme preconiza a política educacional, mas ela ainda reproduz a lógica de outros tempos, repetindo um contexto histórico-social que "avalia, segrega, exclui e decide de forma meritocrática quem na realidade terá acesso à educação" (FERNANDES e ORRICO, 2012, p. 14).

Percebe-se que a sociedade, como também docentes e as próprias pessoas com deficiência ainda carecem de uma reflexão crítica sobre duas questões básicas – a Integração e a Inclusão –, que são totalmente distintas, mas o entendimento é necessário e urgente. Na Inclusão, o sistema deve se adaptar às pessoas com deficiência. Destaca-se essa diferença, pois parece que, em nosso meio, estão falando de Inclusão e praticando a velha Integração (PEREIRA, 2016, p. 17).

Apesar do reconhecimento da educação como "direito de todos", observa-se a ocorrência de uma centralização e focalização das políticas educacionais e inclusivas na educação básica, como resultante das estratégias de controle social por parte dos organismos internacionais de financiamento (PLETSCH, 2014).

O investimento governamental mais incisivo e direcionado para a educação básica, com o objetivo de alcançar elevados números de alfabetização e escolarização básica da população e responder às avaliações internacionais, fica evidente por uma série de programas que foram criados pelo governo federal para o desenvolvimento de práticas inclusivas nessas escolas municipais e estaduais.

Todavia, não se verifica tal investimento para a educação profissional e tecnológica. Ainda que os Institutos Federais também sejam responsáveis pela oferta de educação básica, não participam de todos os programas direcionados para este nível de ensino, como por exemplo: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Escola Acessível, o Programa Transporte Escolar Acessível, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, entre outros (MEC, 2014, 2016).

Nesse cenário, a Rede EPCT, que abrange o ensino desde a formação inicial até a pós-graduação (BRASIL, 1996) e que tem passado por impressionante expansão nos últimos anos (BRASIL, 2010) se depara com um grande desafio: se organizar política e financeiramente, para ofertar educação de qualidade a todos os estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade, atuando na perspectiva da educação inclusiva.

A Rede EPCT se constitui como espaço singular para acolhimento e atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 1996), visto que tem compromisso com uma educação emancipatória, defende como alguns de seus princípios norteadores, a promoção da equidade e da justiça social (BRASIL, 2010), primando pela difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos que favoreçam o desenvolvimento da sociedade.

Todavia, não se pode perder de vista que "se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças" (MANTOAN, 2006, p. 16).

1.5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta parte do trabalho serão apresentadas as principais características da educação profissional e tecnológica, sua perspectiva de ação inclusiva, assim como as especificidades da instituição pesquisada.

Assim, pretendeu-se partir da compreensão da trajetória histórica da educação profissional e tecnológica para o desvelamento das condições e condicionantes de seus desdobramentos, que, possivelmente, podem apresentar reflexos nas práticas atuais e perspectivas para o trabalho inclusivo.

Nesse sentido, buscou-se apreender, sem, no entanto, se esgotar a análise do tema, como foi e como é dado o viés inclusivo na educação profissional e tecnológica, especialmente, no IF Sudeste MG.

1.5.1 A trajetória histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil

A história brasileira de educação profissional caminha *pari passu* com as transformações societárias vividas. Segundo Machado (1982), ela remonta do século XIX; para Marçal e Oliveira (2012), existiam iniciativas de educação profissional já durante o período escravista brasileiro, entre os séculos XVI e XVIII, não de modo formal, mas através da instalação de oficinas para serviços essenciais, nos locais de trabalho dos escravos.

No entanto, a primeira ação federal pela formação profissional ocorreu no início do século XX, com a criação das primeiras escolas de ensino profissional e técnico, em vários estados do país.

Assim, pode-se considerar que o processo de desenvolvimento do ensino profissional e técnico no Brasil, organizado e formal, iniciou-se com as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em setembro de 1909, pelo então Presidente Nilo Peçanha, que tinham como objetivo central o controle social (MACHADO, 1982).

Essas escolas ofertavam qualificação de mão de obra aos filhos dos proletários, jovens em situação de risco social, uma vez que se acreditava que

esses eram os membros da sociedade mais suscetíveis a adquirirem hábitos e vícios nocivos à própria sociedade, e ameaçavam a construção da Nação (MACHADO, 1982; PEREIRA, 2003; MARÇAL e OLIVEIRA, 2012). Ainda como afirma Pereira:

É fácil verificar a presença de um forte conteúdo ideológico conservador no documento legal que estabelece as instituições destinadas à formação de artífices. “(...) fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (...)”. Tratava-se de um projeto de qualificação de profissionais pautado contundentemente na disciplinarização dos filhos das classes proletárias, menores percebidos como potenciais elementos da desordem social. Um outro aspecto a destacar seria a visão, muito difundida até hoje, de um ensino como próprio apenas para um certo grupo social, os pertencentes às camadas menos assistidas, mais desfavorecidas, naquela época assumida com toda a visibilidade pelo próprio Estado. Por outro lado, uma dimensão progressista naquele projeto também se evidenciava na relação educação-trabalho apreendida como instrumento de construção da nacionalidade e do progresso da nação (PEREIRA, 2003, p. 25).

Além disso, estavam excluídos desse processo de profissionalização os considerados incapazes, as pessoas com deficiência, conforme indica Silva (2011):

[...] o governo estabeleceu que as escolas de Artífices e Aprendizes fossem destinadas de preferência aos desfavorecidos da sorte, desde que não apresentassem defeitos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício [Decreto N. 7.566 /1909]. Esse critério de seleção para o ingresso nas escolas de aprendizes e artífices é confirmado em regulamentações posteriores (decreto n. 9.070 – de 25 de outubro de 1911; decreto n. 13.064 – de 12 de junho de 1918). A condição de “não possuir defeito” para ser admitido no curso deveria ser comprovada com certidões e atestados emitidos por autoridade competente (SILVA, 2011, p. 29).

Nesse sentido, a existência das escolas públicas profissionalizantes se balizava nas seguintes referências:

[...] 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, 2010, p. 10).

Em 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, reflexo do forte desenvolvimento industrial, onde a educação profissional passou a ter nível equivalente ao do secundário (MACHADO, 1982).

O ensino profissional nas Escolas Industriais e Técnicas se intensificou, principalmente, entre os anos de 1956 a 1961. Isso porque uma nova realidade de trabalho, com base nos pressupostos capitalistas se apresentava nesse período, sendo necessária a oferta de educação prática e útil para servir ao mercado de trabalho em expansão (MACHADO, 1982; MARÇAL e OLIVEIRA, 2012).

E nesse ritmo, essas instituições ganharam autonomia didática e de gestão e passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. No entanto, continuaram a atender os preceitos da economia, ofertando cursos técnicos sempre nas áreas afins aos interesses e investimentos econômicos do país (MACHADO, 1982).

Nos anos de 1970, em função da recessão econômica mundial e da opção do país pela adesão a um plano de aceleração econômica, tornou-se ainda mais premente a formação de profissionais para atender às necessidades do mercado. Foi quando, devido à Lei 5.692/1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), todo o currículo de segundo grau foi transformado em técnico-profissional (MACHADO, 1982).

Segundo Pereira (2003), ainda nos anos de 1970, três Escolas Técnicas Federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro), tendo em vista a necessidade de atender aos mais elevados níveis de produção, tornaram-se Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET –, pela Lei 6.545, de 30 de junho de 1978. E, assim, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET's prosseguiu, mesmo que lentamente.

Mas, com a globalização, a partir dos anos de 1980, o cenário industrial se reconstruiu. Com a intensificação da aplicação de tecnologias no processo produtivo, tornou-se inevitável a necessidade de requalificação. Ao invés da expansão e criação de novos cursos técnicos e profissionalizantes, o que ocorreu foi uma retração dos investimentos nessa área, em função do cenário

de descontrole da economia e inflação, que se verificou no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 (BRASIL, 2010).

Tal situação desencadeou algumas movimentações e inquietações em algumas Escolas Técnicas Federais e CEFET's, onde começaram a acontecer contestações ao modelo vigente e reivindicações pela construção de uma nova pedagogia institucional, com o objetivo de desenvolver políticas e ações que considerassem as demandas sociais locais e regionais (BRASIL, 2010).

Então, em 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, pela Lei Federal 8.984. Todas as Escolas Técnicas Federais, até então existentes, passariam a funcionar como CEFET, fato que se verificou efetivamente entre os anos de 1999 a 2002 (BRASIL, 2010).

Em 1997, através do Decreto nº 2.208, de 1997, a formação geral de nível médio foi separada do ensino técnico, de modo a reafirmar o dualismo histórico da educação brasileira com base na divisão social do trabalho, que, segundo Frigotto (2010) e Ciavatta (2010), trata-se, ao mesmo tempo, da distinção entre a formação geral e profissional, e da diferenciação entre o trabalho intelectual e o manual.

No entanto, novo cenário se verificou a partir do ano de 2004, quando, sob a orientação de novo governo, foram tomadas novas medidas para a educação profissional e tecnológica, com alterações inseridas na LDBEN, pelo decreto nº 5.154 de 2004, de modo a eliminar as restrições contidas na última versão. Houve a concessão de autonomia aos CEFET's e a outras escolas técnicas para criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica e, entre outras, a expansão das Escolas Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória (BRASIL, 2010, p. 14).

Nessa perspectiva, iniciou-se, em 2006, a primeira fase de expansão das Escolas Federais de Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de implantar novas instituições em estados que ainda estavam desprovidos

dessas, de forma a ofertar cursos que estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho (BRASIL, 2010).

Já, em 2007, com a segunda fase de expansão, propôs-se a implantação de uma instituição em cada cidade-polo do país, condicionando uma distribuição por territorialidade das instituições de forma a atender ao maior número possível de mesorregiões e pessoas, ainda considerando os arranjos sociais e culturais locais (BRASIL, 2010).

Então, em decorrência do expressivo crescimento do número de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica e das novas proposições de ações político-pedagógicas, emergiu também a necessidade de nova institucionalização, que se deu com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008 (BRASIL, 2010).

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a).

Os Institutos Federais, por sua vez, assim como nas formas anteriores de organização da educação profissional, também trouxeram em suas concepções e práticas, disputas e tensões, podendo, segundo Souza (2002⁴ *apud* MARÇAL e OLIVEIRA, 2012) estar a serviço da qualificação profissional sob a ótica do capital, com a oferta de formação específica para o emprego, ou sob a ótica do trabalho, com a oferta de formação cidadã e para compreensão do mundo do trabalho.

Segundo Pacheco, Caldas e Sobrinho (2012), os Institutos Federais representam uma novidade desafiadora para a educação brasileira, visto que se constituem em um misto de universidade e CEFET, procurando ser diferente da universidade clássica, mas, ao mesmo tempo, buscando referências nela. São instituições federais de educação superior, mas de educação básica e profissional também, que têm como foco o desenvolvimento da educação profissional, científica e tecnológica, bem como a inserção territorial.

⁴ SOUZA, José dos Santos. *Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2002.

Dessa forma, a institucionalização dos Institutos Federais, da Rede EPCT, Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi apresentada pelo governo como uma nova política nacional para a educação profissional. Uma política pública que se constituiu como um bem público, tendo em vista que dentre seus princípios norteadores apresentava essa nova institucionalidade na perspectiva de transformação da sociedade, com o objetivo de contribuir com um projeto societário mais justo e igualitário, através do combate às desigualdades regionais e locais (BRASIL, 2010).

O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo (BRASIL, 2010, p. 7).

Todavia, fazendo uma análise crítica da execução dessas últimas propostas para educação profissional, alguns autores como Frigotto, Ciavatta e Kuenzer (2010) identificaram várias inconsistências entre os propósitos apregoados e as práticas governamentais.

Os autores mencionados concluem que, na prática, não houve a superação total dos obstáculos anteriormente colocados à educação profissional.

O que se observou foi, cada vez mais, o fortalecimento do setor privado, em detrimento do público, na oferta de educação profissional. Boa parte dos recursos públicos eram destinados ao Sistema S⁵, que serve diretamente aos interesses dos setores produtivos e que se incumbem de qualificar para o trabalho específico e restrito, o indivíduo de baixa escolaridade, sem a menor

⁵ O termo “Sistema S”, segundo glossário legislativo do senado federal, define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest) (<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>, 2016).

pretensão de oferecer educação reflexiva para a compreensão científica, política e econômica do mundo (FRIGOTTO, 2010; KUENZER, 2010; CIAVATTA, 2010).

Constatou-se, ainda, fragmentação, focalização e pulverização de ações de educação profissional, algo costumeiro nas políticas públicas brasileiras e que acabam por conquistar popularidade, na divulgação de diversos programas e projetos, restritos a determinados públicos e para atender algumas especificidades do mercado, ao invés de priorizar a construção de uma proposta única e consistente, como política pública de educação profissional (KUENZER, 2010).

Além disso, apesar do discurso de integração da educação básica com a educação profissional, tal relação não é observada nas práticas escolares (FRIGOTTO, 2010; KUENZER, 2010).

Assim como constata Ciavatta (2010, p. 168), "as instituições federais, salvo algumas poucas exceções, individualmente ou como rede, não fizeram qualquer movimento significativo no sentido de integrar os ensinos médio e técnico".

Segundo Frigotto (2010), existia uma perspectiva de articulação da formação profissional ao ensino médio, defendida pelo setor privado, que a seu ver representa a manutenção do dualismo entre formação geral e adestramento para o trabalho. Para o autor, era preciso um esforço para realmente integrar o ensino profissional à educação básica.

Segundo Kuenzer (2010), numa sociedade capitalista, onde as relações produtivas e sociais têm o objetivo específico de valorizar o capital, a inclusão é feita para responder a essa lógica e as práticas pedagógicas, também, estão atreladas a ela. No entanto, são as escolhas políticas que podem dar direcionamento a essas questões, a partir das opções pelas formas de financiamento, gestão, entre outros.

Assim, cabe ao Estado assumir a política pública de educação profissional, com destinação de fundo específico e priorizando a articulação com as demais políticas de emprego e renda (FRIGOTTO, 2010).

Dentro de todo esse complexo processo histórico da educação profissional e considerando as influências políticas, econômicas e sociais, a

Rede EPCT se destaca pela dimensão que tem tomado, pelo menos em números.

Segundo Portal online da Rede EPCT, até maio de 2016, existiam 38 Institutos Federais, presentes em todos os estados do país, totalizando 644 *campi* em funcionamento (MEC, 2016).

Sabe-se que o número de matrículas tem acompanhado essa expansão da Rede EPCT e tem possibilitado o acesso de muitas pessoas, anteriormente excluídas do processo formal de educação, como por exemplo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assim, torna-se importante compreender e avaliar como tem sido o processo de inclusão e o atendimento a esse público, nessas instituições ainda tão novas e complexas em sua institucionalidade. É o que se propõe no presente estudo, com recorte para o público-alvo da educação especial, tendo como foco de investigação, o IF Sudeste MG.

1.5.2 A educação profissional e tecnológica na perspectiva inclusiva

No ano de 2000, seguindo a perspectiva da inclusão iniciada na década de 90 com a Declaração de Jomtien (UNESCO,1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), foi formatado um programa junto à SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, o TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas –, no intuito de instrumentalizar a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT – para o desenvolvimento da educação inclusiva.

A Ação TEC NEP visa expandir a Educação Profissional para a população com deficiência, buscando tornar seus beneficiários aptos tecnologicamente e ampliar seus conhecimentos e habilidades, como base para uma efetiva emancipação econômica e social. Este programa tem como propósito iniciar o processo de transformação da realidade atual. Além de ser uma questão de efetivação de direitos humanos e de direitos de cidadania das pessoas com necessidades especiais à Educação Profissional e ao Trabalho – a sua principal justificativa – no médio e longo prazo representará menos dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica

exclusão social desse segmento da população (BRASIL⁶, 2010 apud NUNES, 2012, p. 25).

O Programa TEC NEP foi estruturado a partir de um Grupo Gestor Central, composto por técnicos da SETEC e da extinta Secretaria de Educação Especial – SEESP – que coordenavam e davam diretrizes nacionais com o apoio de um Grupo de Gestores Regionais. Havia também, um Grupo Gestor Estadual, que dava suporte aos Coordenadores dos Núcleos implementados em cada instituição (NUNES, 2012).

Uma das estratégias do Programa era a constituição dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs – em todas as instituições da Rede EPCT, para que atuassem diretamente na implementação do TEC NEP, intervindo internamente no atendimento às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial e no apoio ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas e externamente no estabelecimento de parcerias com instituições que apoiam a educação de pessoas com deficiência (ANJOS, 2006).

Assim, os NAPNEs foram pensados para atuarem com o papel principal no processo de inclusão, sendo constituídos por um (a) Coordenador (a) designado por portaria institucional e por um corpo de apoio composto por servidores especializados como psicólogos e sociólogos, além de outros servidores (técnicos e docentes) e alunos e seus pais (NASCIMENTO e FARIA, 2013).

O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (BRASIL⁷, 2000 apud ANJOS, 2006, p. 40).

Esse programa, segundo Nascimento e Faria (2013), contou com três momentos: de 2000 a 2003 foi o momento de sensibilização, com o intuito de apresentar o Programa às Instituições da Rede EPCT; de 2003 a 2006 foi o momento de consolidação do programa, com a formatação dos grupos

⁶ BRASIL. Ministérios da Educação. *Documento base da Ação TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para pessoas com necessidades específicas. Versão III*. Brasília, 2010 (texto digitado).

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. *Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais*. Brasília, 2000.

gestores e implantação dos NAPNEs nas instituições da Rede; e de 2007 a 2009 houve um investimento na formação de recursos humanos, no uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva.

Segundo Nascimento e Faria (2013), um quarto momento seria de instrumentalização dos NAPNEs, com aquisição de recursos multifuncionais e capacitação de pessoal, o que não foi possível já que o Programa não teve continuidade com a extinção da Coordenação de Ações Inclusivas pela SETEC, em 2011.

Assim, com o fim do Programa TEC NEP, muitas instituições da Rede EPCT que ainda estavam em processo de expansão e se consolidando, como muitas se encontram até os dias atuais, nem chegaram a implantar os Núcleos, ou implementaram, mas não conseguiram sustentar a proposta do programa sem o suporte dos grupos gestores e de recursos específicos.

A partir daí, outra Secretaria passou a se responsabilizar pela política de inclusão educacional da Rede EPCT: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Em 2013, a SECADI, em parceria com Secretaria de Educação Superior – SESu –, lança um documento orientador sobre o Programa Incluir, que objetivou orientar as Políticas de Acessibilidade das Instituições Federais de Educação Superior – IFES –, não contemplando as instituições que compõem a Rede EPCT (BRASIL, 2013).

O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas **universidades federais** [grifo nosso], as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p.3).

O Programa em questão contemplava projetos de acessibilidade de universidades e institutos federais, desde 2005, através da concorrência por chamadas públicas. Mas, a partir de 2012, passou a fazer aportes específicos de recursos, disponibilizados diretamente nas matrizes orçamentárias das

universidades federais, somente, para a execução de ações de acessibilidade, no âmbito do eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2013).

Interessante notar que, além do investimento no desenvolvimento educação inclusiva na educação superior com foco nas universidades existiu, ainda, uma grande aplicação de recursos públicos para a realização de ações de acessibilidade e inclusão nas escolas de educação básica, municipais e estaduais, novamente excluindo a educação profissional e tecnológica, responsável, também, pela educação básica.

Tal constatação fica evidente quando se observam os diversos programas de apoio e incentivo do governo federal ao desenvolvimento de práticas inclusivas para acesso e permanência nas escolas de estudantes público-alvo da educação especial, como por exemplo: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, Programa Transporte Escolar Acessível, Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, entre outros (MEC, 2014).

Assim, talvez por falta de ação ou de reconhecimento da importância dos investimentos por parte da SETEC, ou mesmo por falta de identificação da necessidade por parte dos gestores da Rede EPCT, os Institutos Federais ficaram desprovidos de recursos específicos para o desenvolvimento de ações de acessibilidade e inclusão.

Nessa perspectiva, em 2013, a SECADI expediu a Nota Técnica nº 106 sobre Orientação à Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede EPCT, destacando a autonomia dessas instituições no desenvolvimento de uma política de acessibilidade e deixando clara a inexistência de um direcionamento de âmbito governamental e de um financiamento específico para tais ações.

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que devem procurar estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no Plano de Desenvolvimento da Institucional – PDI; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio

eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL, 2013a, p. 9).

Portanto, pode-se concluir que, na atual conjuntura, cabe a cada instituição da Rede EPCT responsabilizar-se pelo planejamento, financiamento, implementação e gestão de uma política institucional para educação inclusiva, considerando as garantias estabelecidas pela legislação vigente e a ausência de um programa específico de apoio e investimento.

1.5.3 O IF Sudeste MG

O IF Sudeste MG foi criado pela lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT), e cria outros trinta e sete Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Foi concebido, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena e do Colégio Técnico Universitário que era vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (BRASIL, 2014).

A instituição possui em sua estrutura atual, aproximadamente 17 mil discentes (BRASIL, 2016) matriculados nas mais diversas modalidades de ensino, tanto presenciais como a distância, e distribuídos em dez *campi*: *Campus* Juiz de Fora, *Campus* Manhuaçu, *Campus* Muriaé, *Campus* Rio Pomba, *Campus* Santos Dumont, *Campus* Cataguases, *Campus* Ubá, *Campus* Barbacena, *Campus* São João del-Rei e *Campus* Bom Sucesso. Os *campi* do IF Sudestes MG encontram-se divididos em três mesorregiões de Minas Gérias: Zona da Mata, Campos das Vertentes e Oeste de Minas, conforme mostra da Figura 1.

Os discentes estão matriculados em diversas modalidades de ensino ofertadas nos *campi* da instituição, como cursos técnicos de nível médio, pós-técnico, graduação e pós-graduação, cursos de educação a distância, cursos de formação inicial e continuada e cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -Proeja.



Figura 1 - Mapa de abrangência do IF Sudeste MG por mesorregiões
(Fonte: <http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional>)

Dentre o total de discentes matriculados há registro de aproximadamente vinte identificados como público-alvo da educação especial (dado referente ao primeiro semestre de 2016), entre eles encontram-se estudantes surdos, com deficiência auditiva, cego, com baixa visão, com deficiência física e deficiência intelectual.

No entanto, acredita-se que esse número não representa a realidade, tendo em vista que muitos discentes preferem não expor suas reais necessidades, e que o total de alunos inclui aqueles matriculados na modalidade de cursos a distância, nos quais a declaração ou identificação do público-alvo da educação especial pode ficar mais comprometida pela relação menos próxima entre educadores e educandos.

Desde a criação da instituição, vem sendo registrado que seu papel social é o de promover o desenvolvimento local e regional com base no reconhecimento das potencialidades locais e considerando as necessidades, tanto econômicas como sociais e culturais, do entorno de cada *campus*, balizado nos princípios de equidade e justiça social (Brasil 2010).

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. (BRASIL, 2010, p. 3).

Ainda, conforme o art. 3º. do cap. II do Estatuto do IF Sudeste MG:

O Instituto Federal, 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;

II. verticalização do ensino e sua indissociabilidade com a pesquisa e a extensão;

III. compromisso com a formação humana integral, eficácia nas respostas de formação profissional, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;

IV. compromisso com a educação inclusiva e emancipatória [grifo nosso];

V. natureza pública, gratuita e laica do ensino, sob a responsabilidade da União (BRASIL, 2010a).

Nesse sentido, evidencia-se o compromisso assumido pela política pública de educação profissional e tecnológica, assim como ratificado pelo IF Sudeste MG, de zelar pela educação cidadã, integral, inclusiva e emancipatória.

1.5.3.1 O desenvolvimento das ações inclusivas no IF Sudeste MG

Para auxiliar a compreensão da realidade vivida na instituição pesquisada, sob a ênfase do desenvolvimento da educação inclusiva, buscou-se uma análise apurada de seus documentos institucionais (BRASIL, 2011, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2011f, 2011g, 2011h, 2014, 2015a), procurando mensurar as preocupações e garantias existentes ou não, considerando aspectos da estrutura organizacional, das previsões, metas e perspectivas da instituição para com o trabalho inclusivo.

Assim, a análise buscou enfoque em dois âmbitos que se complementam: um institucional, ou seja, que considera os documentos que

representam todos os *campi* que compõem a instituição, que se aplicam a todos os *campi*, assim como a reitoria que atua na articulação das construções coletivas; e o outro relativo aos *campi*, que se embasou, conforme documentos particulares de cada um, nas especificidades de organização de cada *campus*.

1.5.3.1.1 No âmbito institucional e na reitoria

Analisando os documentos institucionais do IF Sudeste MG, verifica-se, nos mais recentes, a previsão de ações voltadas para o desenvolvimento de políticas para o atendimento aos discentes que são o público-alvo da educação especial (BRASIL, 2014, 2015a).

Nesse sentido, destaca-se o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, que data de setembro de 2014, onde se define como missão institucional:

Promover educação básica, profissional e superior, pública, de caráter científico, técnico e tecnológico, inclusiva e de qualidade, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral e contribuindo para o desenvolvimento e sustentabilidade regional (BRASIL, 2014, p. 19).

Nesse documento, há previsão de desenvolvimento de políticas de inclusão voltadas para “pessoas com necessidades específicas”, inserido como meta para atingir os objetivos associados à excelência acadêmica, e tendo como indicadores a Regulamentação das Ações Inclusivas junto aos órgãos colegiados da instituição e a elaboração de um Plano de Inclusão para subsidiar e orientar as ações a serem desenvolvidas (BRASIL, 2014).

Além disso, cabe ressaltar uma meta estabelecida para o alcance dos objetivos associados à expansão de infraestrutura e desenvolvimento institucional, que consiste em adequar as instalações físicas de todos os *campi* à legislação e normas de acessibilidade em vigor (BRASIL, 2014).

O Projeto Político-Pedagógico Institucional, que é parte constituinte do PDI, apresenta a existência de um órgão colegiado assessor à Pró-reitoria de Ensino, o Fórum de Ações Inclusivas, composto por um representante de cada *campus* e sob a orientação da Coordenação de Ações Inclusivas vinculada à Pró-reitoria de Ensino. Segundo o documento supracitado, esse Fórum estaria

trabalhando na construção de um Plano de Inclusão Institucional, que “[...] definirá ações e atores envolvidos, a fim de que o IF Sudeste MG adote um conjunto de ações inclusivas visando à garantia do amplo ingresso, da permanência e da saída com êxito de seus discentes” (BRASIL, 2014, p. 52).

O Regimento Interno da Reitoria do IF Sudeste MG, de outubro de 2011, apresenta como competência da Pró-reitoria de Ensino a proposição de políticas e diretrizes de educação inclusiva que contemplem toda a diversidade dos estudantes. Nesse sentido, contempla a existência de uma Coordenação de Ações Inclusivas para atuação em prol da inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial. Essa coordenação é vinculada à Pró-reitoria de Ensino e possui como uma de suas atribuições apoiar os NAPNEs dos *campi* (BRASIL, 2011h).

Outro documento institucional recente registra a preocupação com o atendimento às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial: o Regulamento de Conduta Discente do IF Sudeste MG, em vigor desde os meses finais do ano de 2015.

Tal documento dedica um capítulo para tratar dos direitos específicos dos discentes público-alvo da educação especial, retomando algumas garantias conquistadas nas leis brasileiras, como garantia de acessibilidade, física, pedagógica e de informação, apoio educacional e pedagógico especializado, recursos de tecnologia assistiva, adequações curriculares e planos de desenvolvimento individual (BRASIL, 2015a).

Entretanto, apesar de todas essas previsões contidas nos documentos institucionais aqui destacados, é possível apreender que, em sua maioria, resumem-se a proposições e perspectivas para o trabalho inclusivo, sem, no entanto, possuírem reflexos diretos, até o momento, nas práticas vivenciadas nos *campi*.

Tal interpretação se ampara ainda pela observação da ausência de previsões nos documentos institucionais mais específicos, como os regulamentos acadêmicos (BRASIL, 2013b, 2016a), que não apontam qualquer orientação para organização e realização de ações que considerem as especificidades dos discentes público-alvo da educação especial nas práticas pedagógicas e docentes.

Assim, as inconsistências entre propostas, metas a serem alcançadas e o exercício da prática, verificados nas análises dos documentos institucionais, podem também ser reforçadas pela ausência de ações internas que efetivem o que foi declarado nos documentos da instituição. Faltam registros de esforços e ações para construção de uma política interna que direcione as ações que possibilitem, efetivamente, incluir os discentes público-alvo da educação especial no cotidiano escolar, assegurando-lhes os direitos que a legislação nacional já lhes garante.

Todavia, acredita-se que uma instituição de grandes dimensões como o IF Sudeste MG, que se quer inclusiva, precisa incentivar um processo de mudança que venha das bases, a partir de um conhecimento construído coletivamente, que possibilite uma reflexão sobre a prática, de modo a dar sustentação para proposições e construções coletivas, o que vem ao encontro dos propósitos do estudo em questão.

1.5.3.1.2 No âmbito dos *campi*

Explorando os documentos institucionais dos *campi* do IF Sudeste MG (BRASIL, 2011, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2011f, 2011g) é possível identificar a referência a algumas estruturas de apoio organizadas para atender aos discentes público-alvo da educação especial, principalmente referenciados pelo Programa Tec Nep que, conforme já mencionado, foi extinto.

Nesse sentido, o Quadro 1 apresenta uma síntese das estruturas detectadas.

Verifica-se, na definição estrutural de funcionamento dos *campi do IF Sudeste MG*, que, pelo menos cinco de seus dez *campi*, possuem ou já possuíram o NAPNE, pelo menos previsto em seus documentos institucionais internos.

No entanto, verifica-se na prática, atualmente, a existência e funcionamento de apenas três NAPNEs nos *campi*: Barbacena, Juiz de Fora e Rio Pomba.

Quadro 1 - Identificação de estruturas de apoio à educação especial existentes nos *campi* do IF Sudeste MG

(Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas fontes documentais analisadas)

CAMPUS	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ANALISADOS	
	ORGANOGRAMA	REGIMENTO INTERNO
Barbacena	Existência de uma Coordenação de Educação Inclusiva vinculada à Diretoria de Ensino.	Existência de uma Coordenação de Educação Inclusiva vinculada à Diretoria de Ensino. Faz referência ao NAPNE, indicando, porém, que tem regulamentação própria.
Juiz de Fora	Existência do NAPNE, vinculado diretamente à Diretoria de Extensão e Relações Comunitárias.	Não há referência alguma.
Rio Pomba	Existência do NAPNE, vinculado à Diretoria de Ensino.	Existência do NAPNE, vinculado à Coordenação Geral de Assistência Estudantil, que por sua vez está vinculada à Diretoria de Ensino.
São João del-Rei	Não possui	Não faz referência ao NAPNE, no entanto, faz referência a três setores corresponsáveis pelas ações inclusivas, divididos em perspectivas de ação: educacional, atitudinal e arquitetônica.

Continuação Quadro 1:

Muriaé	Não possui	Existência do NAPNE, com descrição de suas funções, como vinculado à Coordenação Geral de Assistência ao Educando, que por sua vez está vinculado a Diretoria de Pesquisa e Extensão.
Santos Dumont	Não possui	Em construção
Bom Sucesso	Não possui	Não possui
Manhuaçu	Não possui	Não possui
Ubá	Não possui	Não possui
Cataguases	Não possui	Não possui

É possível concluir que os *campi* São João del-Rei e Muriaé, apesar de não possuírem os núcleos atuantes atualmente, já possuíram, em outro momento, visto que estes *campi* foram criados antes da extinção do programa Tec Nep, em 2011.

Os demais *campi*, que foram constituídos mais recentemente, não chegaram a institucionalizar em momento algum o NAPNE, provavelmente em razão da extinção do programa que o propunha, em razão da falta de incentivo institucional, da falta de profissionais com capacitação ou formação na área e de uma política específica da instituição para impulsionar as ações de inclusão.

Destaca-se que apenas o *campus* Barbacena registra, em seus documentos, que existe um setor institucionalizado, a Coordenação de Ações Inclusivas, além do NAPNE; no entanto, na prática, verifica-se que ambos se confundem por terem mesma função, mesma coordenação e, inclusive, mesmo local de funcionamento.

Os três NAPNEs existentes mantêm os propósitos de organização conforme orientação do programa governamental que os implementou, entretanto, na prática, foram adquirindo configurações próprias.

Acredita-se que isso possa ser justificado devido à extinção do programa, à falta de referência governamental e pela falta de investimento e credibilidade dada ao setor pela própria instituição.

Nesse sentido, é possível observar que os NAPNEs, um pouco diferente do que tem ocorrido em outras instituições, como por exemplo, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro descrito no estudo de Carlou (2014) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, descrito nos estudos de Pereira (2011; 2016), tem se mantido a partir da "boa intenção" ou pela sensibilidade individual pelo tema da inclusão por parte de um ou dois servidores, sem muito reconhecimento e/ou respaldo institucional. Tal constatação se respalda materialmente na inexistência, ao menos, de um regulamento institucional para o funcionamento e exercício dos NAPNEs.

Contudo, os discentes que necessitam de um setor ou núcleo de referência e apoio da educação especial dentro da instituição, os discente público-alvo da educação especial, estão acessando os mais diversos níveis de ensino no IF Sudeste MG, exigindo cada vez mais reconhecimento e retorno da instituição.

Nesse sentido, pode-se constatar que é premente a necessidade de organização e implementação de ações e práticas inclusivas no IF Sudeste MG, com vistas a contemplar as diversas necessidades dos discentes público-alvo da educação especial, possibilitando uma permanência nos estudos e sua formação exitosa.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Produzir um guia orientador para desenvolvimento de ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as principais potencialidades e limitações encontradas no processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial, no IF Sudeste MG.
- Promover formação continuada em educação inclusiva, aos profissionais que atuam diretamente como suporte da educação especial, compartilhando conhecimentos produzidos na própria instituição e na universidade.
- Revisar e (re) construir práticas institucionais para o favorecimento do processo de inclusão dos discentes público-alvo da educação especial.

3. MATERIAL E MÉTODOS

A definição dos materiais e métodos pelos quais se deram o estudo é de grande importância no trabalho de pesquisa, visto que possibilita a organização e direcionamento dos caminhos a serem percorridos.

Assim, optou-se pelo estudo qualitativo para direcionamento das ações, visto que os objetivos delineados para o presente estudo envolvem a compreensão e o compartilhamento de saberes e práticas de uma dada realidade social, uma realidade particular e específica que dificilmente poderia se traduzir em indicadores numéricos (MINAYO, 2015).

Ressalta-se que o pressuposto básico da pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2006, p. 29), é que "a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas".

Nesse sentido, Minayo (2015, p. 21) indica que a pesquisa qualitativa trabalha com uma variedade de fenômenos humanos que constituem a realidade social, destacando que "o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes".

Diversas tendências epistemológicas e filosóficas se inserem na perspectiva da pesquisa qualitativa, se diversificando nos métodos que utilizam e na qualificação que atribuem aos tipos de pesquisa, como é o caso da pesquisa-ação (CHIZZOTTI, 2003).

Nessa perspectiva, a escolha metodológica da pesquisa qualitativa, pela via da pesquisa-ação, para direcionamento do presente estudo se fez necessária a partir da compreensão da complexidade do contexto que se pretendeu abarcar e do reconhecimento das experiências humanas deste contexto como enriquecedoras para estudo.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO

A escolha da pesquisa-ação veio ao encontro dos propósitos delineados para a pesquisa de buscar refletir sobre a educação, na perspectiva inclusiva, desenvolvida na instituição pesquisada, identificando as melhorias necessárias e propondo algumas ações, com base no processo investigatório e no trabalho de campo, considerando as experiências, estudos, bibliografias, documentos e legislação existentes, sem perder de vista as condições reais da instituição pesquisada.

Assim, foi preciso buscar referências em uma metodologia que possibilitasse a união de investigação e ação, procurando, através da pesquisa, conhecimentos e caminhos para o melhor exercício na prática, ou seja, propondo a conciliação entre teoria e prática.

Nesse sentido, a opção pela pesquisa-ação possibilitou sair da condição de pesquisar sobre a escola, para pesquisar com a escola, como propõe Jesus (2015).

Na área de educação especial o uso dessa metodologia é recente, conforme indica o estudo realizado por Almeida (2010). Trabalhos pautados por essa metodologia surgiram, em sua maioria, a partir da década de 1990, juntamente com as políticas públicas na perspectiva inclusiva.

Na definição de Thiollent (1994, p.14), a pesquisa-ação é:

[...]um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nas palavras de Jesus, Almeida e Sobrinho (2005, p.2), a pesquisa-ação nada mais é do que a realização de "estudos de intervenção' na prática cotidiana concreta". Ainda segundo os autores, os estudos realizados na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa e crítica buscam "compreender e intervir na prática cotidiana, produzindo uma reflexão crítica sobre essa mesma prática".

A opção metodológica desse estudo justifica-se pela necessidade de trabalhar coletivamente na investigação, reflexão e (re)construção de práticas

inclusivas na instituição pesquisada, o que implica tanto o envolvimento direto do pesquisador com o objeto de pesquisa e com a problemática a ser tratada, assim como o envolvimento e colaboração dos pesquisados nos processos de investigação, reflexão e ação.

Assim, buscou-se o amparo de uma metodologia que possibilitasse a realização de uma pesquisa colaborativa e crítica, ou seja, que fosse realizada em conjunto, pesquisador e pesquisados, numa relação de colaboração, dentro do contexto específico da pesquisa, o contexto educacional real, onde pudessem ser tecidas reflexões críticas de/para as práticas inclusivas, a partir dos conhecimentos adquiridos e construídos nos processos de investigação empreendidos pelo grupo, no decorrer da pesquisa.

Buscamos colocar em pauta ações colaborativas pela via de um processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica que tem servido de base para criarmos conhecimento, tendo em vista constituir/implementar/instituir novas/outras alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar, considerando as complexas interações em contexto (JESUS, 2015, p.145).

Nesse sentido, destacam-se as dimensões colaborativa, formativa e transformadora da pesquisa-ação (TRIPP, 2005; FRANCO, 2005; THIOLENT, 1994), que se desenvolvem num processo cíclico de investigação-ação, conforme proposto por Tripp (2005), possibilitando a integração das diversas dimensões do método na relação entre pesquisa/investigação, ação e reflexão.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Então, fugindo dos métodos mais tradicionais de pesquisa de cunho mais positivista, que possuem entre outras características uma metodologia fechada para guiar o estudo e a manutenção de certo distanciamento entre pesquisador e pesquisados, onde o pesquisador deve manter uma relação de neutralidade relativa ao objeto em estudo, optou-se pela pesquisa-ação.

Além disso, a metodologia escolhida para orientar o estudo é mais flexível, permitindo a utilização de diversos métodos e instrumentos, já consagrados por outras metodologias, a depender da dinâmica do processo de pesquisa, conforme afirmam Grundy e Kemmis⁸ (apud TRIPP, 2005, p. 447), que a “Pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

A pesquisa-ação acabou por abrir várias possibilidades e caminhos para alcance dos objetivos traçados para o presente estudo. Contudo, fomos conjugando a essa linha principal outros caminhos, como a análise de documentos da instituição pesquisada, coleta de dados através da realização de entrevistas, aplicação de questionários e delineamento de ações através de oficinas de reflexão-ação.

3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Os procedimentos adotados neste estudo foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, conforme pareceres nº. 1.501.169 e nº 1.840.288 (Anexo I).

Para organização e apresentação dessa pesquisa de forma mais compreensível, optou-se por uma organização didática das informações coletadas e analisadas.

Assim, o presente estudo foi dividido em três partes, decorrentes umas das outras, conforme apresentação sucinta abaixo, que será detalhada nas descrições dos procedimentos de pesquisa, já que esta organização didática será adotada em todo o estudo.

Parte 1: Entrevista com os coordenadores de NAPNE

Referente à realização de entrevistas com coordenadores de NAPNEs existentes nos *campi* do IF Sudeste MG, para coleta e análise de dados, com o

⁸ GRUNDY, S. J.; Kemmis, S. Educational action research in Australia: the state of the art. Geelong: Deakin University Press, 1982.

objetivo de identificar as principais potencialidades e limitações encontradas no processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG.

Ressalta-se que, a partir das inferências sobre os relatos dos coordenadores entrevistados, assim como, a partir das análises dos documentos e do contexto institucional, foi identificada a necessidade de promoção de formação continuada em educação inclusiva a todos os servidores da instituição, mas principalmente e de modo mais urgente, aos servidores mais diretamente envolvidos com o processo de inclusão, apoio e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial.

Parte 2: Uma experiência de formação continuada em educação inclusiva

Momento de realização de formação continuada com profissionais de atuação relacionada com o apoio e suporte da educação especial dentro dos *campi* do IF Sudeste MG, visando à construção de conhecimentos sobre educação inclusiva e para subsidiar, possibilitar, a realização de discussões, reflexões e (re)construções de práticas institucionais em prol da garantia de atenção e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial.

Destaca-se que essa formação teve caráter teórico e prático, construindo conhecimentos a partir das condições reais da instituição, refletindo diretamente sobre as ações dos profissionais/participantes.

As inferências e discussões empreendidas durante a formação e as considerações dos participantes apresentadas na avaliação e autoavaliação após o curso, culminaram na expectativa de um trabalho de (re)visão e (re)construção de práticas institucionais, com vistas a torná-las mais inclusivas.

Nesse sentido, a proposição de realização de oficinas de reflexão-ação teve como objetivo responder a essa expectativa.

Parte 3: A (re)construção de práticas institucionais

Trabalho de campo realizado em forma de oficinas de reflexão-ação, nas quais os participantes/colaboradores puderam discutir, refletir e construir propostas de ação, a partir das aprendizagens do curso de formação continuada, considerando suas experiências profissionais e o conhecimento da

realidade institucional, visando à revisão de práticas institucionais e a (re)construção de outras necessárias.

Procurou-se oportunizar a um grupo de servidores da instituição *lócus* da pesquisa, participantes das etapas anteriores da pesquisa, discutir, repensar, propor e construir ações para o favorecimento do processo de inclusão e atendimentos aos discentes público-alvo da educação especial na instituição.

Assim, resultou, de todo o encaminhamento da pesquisa de campo, a elaboração, nesta etapa, de propostas de organização, de ações e de direcionamento para o estabelecimento de uma política institucional de inclusão do público-alvo da educação especial, que foram condensadas em forma de um produto, um Guia Orientador (Apêndice A).

3.2.1 Os participantes/colaboradores

É certo que todos os integrantes da instituição pesquisada, ou seja, toda a comunidade acadêmica, são responsáveis ou corresponsáveis pela promoção da inclusão, seja pela questão atitudinal ou pela função que cada um exerce nesse ambiente.

No entanto, de acordo com os objetivos traçados para a pesquisa, buscou-se privilegiar como participantes e colaboradores da pesquisa, aqueles que tivessem uma atuação relacionada com o suporte da educação especial dentro de cada *campus* do IF Sudeste MG, de modo que pudessem contribuir com as reflexões e construções a partir de suas experiências e considerando as condições de seus *campi*.

Assim, foram convidados, e participaram nas diversas etapas da pesquisa, alguns servidores da instituição pesquisada como: os coordenadores de NAPNE, ou, nos *campi* que não possuem o núcleo, os servidores indicados pelos gestores como representantes das ações inclusivas, e ainda outros servidores integrantes das equipes de gestão do ensino, como pedagogos e técnicos em assuntos educacionais.

Os servidores que se dispuseram a participar e colaborar com a pesquisa foram esclarecidos sobre os objetivos da mesma, suas condições e

riscos, e consentiram sua participação através de um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), estabelecido entre estes e a pesquisadora.

Os participantes/colaboradores serão apresentados por etapas da pesquisa, de modo a facilitar a compreensão.

Parte 1: Entrevista com os coordenadores de NAPNE

As entrevistas foram realizadas com os coordenadores de NAPNE existentes na instituição pesquisada, no mês de maio de 2016.

Conforme já mencionado na descrição sobre as ações inclusivas desenvolvidas no IF Sudeste MG, apenas três de seus *campi* possuem o NAPNE institucionalizado e em funcionamento. Assim, foram entrevistados os três coordenadores, conforme descrito no Quadro 2.

Quadro 2 - Descrição dos participantes da pesquisa na etapa da entrevista

(Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados na pesquisa)

Participante	Idade	Nível de Formação	Tempo de serviço como efetivo na instituição	Tempo de serviço na Coordenação do NAPNE
C1	52	Mestrado	30 anos	10 a 15 anos
C2	36	Mestrado	12 anos	9 anos
C3	41	Especialização	5 anos	1 ano

Parte 2: Uma experiência de formação continuada em educação inclusiva

O curso de formação continuada foi pensado e oferecido para os coordenadores de NAPNE, para os servidores indicados pelos gestores como representantes das ações de educação inclusiva nos *campi* que não possuem o núcleo, e para outros servidores atuantes junto à gestão do ensino e no apoio à educação especial e inclusiva, conforme descrito no Quadro 3.

Para a definição desse público, a pesquisadora contou com o apoio da gestão institucional que, compreendendo a importância da proposta, se empenhou em consentir e apoiar a participação dos servidores.

Desse modo, os gestores indicaram os representantes das ações inclusivas de cada *campus*, buscando um servidor que pudesse e tivesse interesse em ser referência no suporte da educação especial em seu local de trabalho, e que participasse das discussões e proposições sobre o tema, representando os interesses e as especificidades de seu *campus*, assim como indicaram os demais participantes a serem convidados.

No entanto, os *campi* Bom Sucesso, Ubá e Cataguases, justificaram sua impossibilidade de participar pelo fato de terem se constituído muito recentemente e não possuírem uma estrutura bem consolidada, dispendo de pouquíssimos servidores atuantes, o que impossibilitou a participação de servidores destes *campi* em todas as etapas da pesquisa.

O curso foi realizado no mês de junho de 2016, em espaço físico disponibilizado pela instituição pesquisada, assim como em espaço virtual disponibilizado dentro do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas do IF Sudeste MG.

Os participantes do curso de formação identificados no Quadro 3 com a letra "R" são os servidores designados como representantes das ações inclusivas nos *campi* que não possuem NAPNE.

Os servidores identificados com a letra "C" são os coordenadores de NAPNE. Ressalta-se que C4 é substituto de C2, mencionado na etapa da entrevista, que se encontrava em dedicação a qualificação profissional nesta etapa. Já C5 é substituto de C1, mencionado na etapa anterior, que, nesta etapa, havia se desligado da instituição.

Os demais participantes do curso de formação continuada, servidores atuantes junto à gestão do ensino e no apoio a educação especial e inclusiva, foram identificados com a letra "P".

Quadro 3 - Descrição dos participantes do curso de formação continuada em educação inclusiva.

(Fonte: Elaborado pela pesquisadora)

Identificação	Descrição dos participantes	Campus de lotação
P1	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Reitoria
P2	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Reitoria
P3	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Reitoria
P4	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Reitoria
P5	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Muriaé
R1	Servidor(a) nomeado pelo gestor como representante das ações inclusivas no <i>campus</i> de origem.	Manhuaçu
P6	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Rio Pomba
P7	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Rio Pomba
C 3	Servidor(a) coordenador(a) do NAPNE	Rio Pomba
P8	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Rio Pomba

Continuação Quadro 3:

P 9	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Rio Pomba
R2	Servidor(a) nomeado pelo gestor como representante das ações inclusivas no <i>campus</i> de origem.	Santos Dumont
P10	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Santos Dumont
P11	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Santos Dumont
P12	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	São João del Rei
R3	Servidor(a) nomeado pelo gestor como representante das ações inclusivas no <i>campus</i> de origem.	São João del Rei
C 4	Servidor(a) coordenador(a) do NAPNE	Barbacena
P 13	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Barbacena
P14	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Juiz de Fora
P15	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Juiz de Fora
P16	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Juiz de Fora
C 5	Servidor(a) coordenador(a) do NAPNE	Juiz de Fora

Parte 3: (Re)construção de práticas institucionais

Foram convidados a participar desta etapa pelo menos dois servidores, participantes da etapa anterior da pesquisa, de cada *campus*: o coordenador de NAPNE ou representante das ações inclusivas de cada *campus* e pelo menos um servidor atuante junto à gestão do ensino e/ou no apoio à educação especial e inclusiva (pedagogo ou técnico em assuntos educacionais) de cada *campus*.

Assim, aceitaram participar e colaborar nesta etapa, conforme detalhado no Quadro 4, os coordenadores de NAPNE, C3 e C5, os representantes das ações inclusivas de dois *campi*, R2 e R3, e seis servidores atuantes junto à gestão do ensino e no apoio a educação especial e inclusiva de quatro *campi* e da reitoria (P2, P8, P9, P11, P12 e P 14):

Quadro 4 - Descrição dos participantes/colaboradores das oficinas de reflexão-ação.
(Fonte: Elaborado pela pesquisadora)

Identificação	Descrição dos participantes	Campus de lotação
P2	Participante, servidor(a) atuante junto à gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Reitoria
C3	Servidor(a) coordenador(a) do NAPNE	Rio Pomba
P8	Participante, servidor(a) atuante junto à gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Rio Pomba
P9	Participante, servidor(a) atuante junto à gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Rio Pomba
R2	Servidor(a) nomeado pelo gestor como representante das ações inclusivas no <i>campus</i> de origem.	Santos Dumont
P11	Participante, servidor(a) atuante junto à gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Santos Dumont

Continuação Quadro 4:

P12	Participante, servidor(a) atuante junto à gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	São João del-Rei
R3	Servidor(a) nomeado pelo gestor como representante das ações inclusivas no <i>campus</i> de origem.	São João del-Rei
P14	Participante, servidor(a) atuante junto à gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Juiz de Fora
C5	Servidor(a) coordenador(a) do NAPNE	Juiz de Fora

O servidor do *campus* Manhuaçu (R1) justificou sua impossibilidade de colaborar nesta etapa da pesquisa, tendo em vista o número reduzido de servidores lotados em seu *campus*, que também foi inaugurado recentemente, e pela dificuldade de deslocamento para participação dos encontros presenciais devido à distância entre Manhuaçu e Juiz de Fora.

O participante do *campus* Muriaé (P5), da etapa anterior de pesquisa, desligou-se da instituição após o curso e não pôde contribuir com o trabalho proposto na sequência do estudo.

Além disso, não houve participação de um coordenador de NAPNE (C4), nesta etapa da pesquisa, por motivo de afastamento para tratamento de saúde.

3.2.2 A coleta de dados

Na fase inicial da pesquisa, de construção de um quadro teórico de fundamentação para o desenvolvimento da pesquisa-ação, optou-se por utilizar como fonte de coleta de dados a análise de documentos institucionais.

Na fase da pesquisa-ação, na primeira etapa da pesquisa de campo, a entrevista foi utilizada como instrumento de coleta de dados, por ser um recurso "[...] indicado quando a natureza da informação se tratar de fenômeno que ficaria difícil ou impossível de ser observado" (MANZINI, 2004, p. 4).

Para Gil (1989), a entrevista é uma forma de interação social, uma técnica

de coleta de dados flexível e muito utilizada na investigação social, com aplicação nos mais diversos campos de investigação.

As entrevistas foram semiestruturadas, com utilização de roteiro previamente elaborado (Apêndice C), realizadas com os coordenadores dos NAPNEs, em seus locais de trabalho, durante o mês de maio de 2016, com vistas a detectar as potencialidades e limites existentes no trabalho executado nos núcleos.

Na segunda etapa, utilizou-se o questionário, como instrumento de coleta de dados, já que, segundo Gil (1989, p. 24), trata-se de uma "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."

Nesse sentido, pretendeu-se captar as percepções e perspectivas dos participantes da formação continuada, realizada em junho de 2016, com relação ao tema trabalhado e discussões empreendidas no curso.

Na última etapa da pesquisa, realizada de agosto a novembro de 2016, privilegiou-se o trabalho de reflexão e ação mediado pelas oficinas de reflexão-ação, com a intenção de formular propostas de intervenção para a instituição pesquisada.

3.2.3 A análise de dados

Os dados coletados a partir das entrevistas e questionários foram analisados, numa perspectiva crítico-dialética, com base nos referenciais adotados neste estudo e utilizando o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977).

Análise de conteúdo, segundo Bardin, é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Para proceder à análise, os dados coletados foram organizados por categorias temáticas, a partir da reflexão sobre os conteúdos das falas dos sujeitos, relacionado aos objetivos da pesquisa e ao referencial adotado.

Para Bardin (1977, p.105), "fazer uma análise temática consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido."

A análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras (CHIZZOTTI, 2006, p. 113).

A análise de conteúdo se organiza em três passos ordenados: "pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (BARDIN, 1977, p. 95).

Assim, na pré-análise foi buscada uma imersão ao material, quando foi possível a elaboração de pressupostos iniciais, a definição de conceitos teóricos que orientaram a análise e a realização de classificações iniciais (MINAYO, 2015).

A partir da exploração do material, foi realizada a análise, distribuindo os fragmentos do texto, das falas dos sujeitos e dos registros, por classificação previamente definida. Na sequência, foram realizadas inferências, identificando núcleos de sentidos em cada classificação, sempre realizando diálogo entre estes e os pressupostos iniciais apresentados no estudo.

Os dados produzidos durante as oficinas de reflexão-ação se constituíram em ações e produções efetivas, em forma de propostas de intervenção para a instituição pesquisada, de modo que esta possa se qualificar no atendimento aos discentes público-alvo da educação especial.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte do trabalho serão apresentados os dados coletados durante a fase da pesquisa de campo, propriamente da pesquisa-ação, visto que os dados coletados na fase de análise de documentos compuseram o quadro de análise da situação da instituição para a estruturação da pesquisa-ação.

Assim, seguindo a organização didática adotada para este estudo, buscou-se fazer a apresentação dos dados coletados na fase da pesquisa-ação seguindo também as divisões propostas na metodologia.

Vale destacar que o delineamento da pesquisa, conforme apresentado a seguir no Quadro 5, foi se configurando ao longo da pesquisa, com a definição de categorias e subcategorias a partir da análise dos registros e falas dos participantes e inferências sobre as mesmas.

Quadro 5 - Esboço da pesquisa
(Fonte: Elaborado pela pesquisadora)

Divisão didática	Objetivos	Fontes de análise	Categorias temáticas	Subcategorias
Parte 1	Identificar as principais potencialidades e limitações encontradas no processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG.	Entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores de NAPNEs (gravadas e transcritas)	Concepções sobre inclusão na educação profissional e tecnológica	Perfil dos participantes
				Compreensões sobre inclusão e público-alvo da educação especial
				Atendimento aos discentes público-alvo
				Autonomia institucional e possibilidades de inclusão

Continuação Quadro 5:

			Gestão e organização das ações inclusivas	Estrutura física, recursos financeiros e materiais. Recursos humanos e qualificação para o trabalho.
			Perspectivas do trabalho inclusivo	Dificuldades e facilidades no processo inclusivo. Ações necessárias, possibilidades de melhorias.
Parte 2	Promover formação continuada sobre práticas inclusivas, aos profissionais que atuam diretamente como suporte da educação especial, compartilhando conhecimentos da instituição e da universidade.	Construção do curso de formação e registro de notas sobre discussões e aplicação de questionários aos participantes.	Avaliação	Novas compreensões. Perspectivas

Continuação Quadro 5:

Parte 3	Revisar e (re)construir práticas institucionais para o favorecimento do processo de inclusão dos discentes público-alvo da educação especial.	Oficinas com equipe de colaboradores da pesquisa com estabelecimento de reflexões e debates temáticos, produzindo ações e propostas efetivas.	Construção-ação.	Propostas de mudanças
				Mudanças Empreendidas

4.1 PARTE 1: ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE NAPNE

O primeiro passo para a identificação das reais condições e necessidades institucionais para o trabalho de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial foi o levantamento de informações sobre a organização existente em alguns *campi* do IF Sudeste MG e o trabalho realizado pelos servidores diretamente envolvidos, de modo a identificar as potencialidades e limitações existentes neste trabalho.

Assim, foram realizadas entrevistas a partir de um roteiro pré-definido (Apêndice C) com os coordenadores dos três NAPNEs existentes e em funcionamento em três *campi* do IF Sudeste MG (Juiz de Fora, Rio Pomba e Barbacena), conforme descrito na metodologia do presente estudo.

Acredita-se que a partir da experiência desses três *campi*, que, não por coincidência, são os maiores e mais antigos integrantes do IF Sudeste MG, seja possível vislumbrar algumas possibilidades para o trabalho com a educação inclusiva de modo institucional, contemplando todos os seus *campi*.

4.1.1 Concepções sobre inclusão na educação profissional e tecnológica

Os três coordenadores de NAPNEs entrevistados possuem perfis bem diferenciados, tanto com relação à idade, que varia de 36 a 52 anos, como em outros aspectos. Eles possuem diferentes áreas de formação, assim como diferentes tempos de dedicação à instituição, estando o coordenador mais novo com cinco anos de atuação na instituição e o mais antigo com trinta anos de trabalho na instituição e, inclusive, já se preparando para aposentadoria.

Com relação à formação dos coordenadores, vale destacar, que apenas C2 possui especialização na área de educação inclusiva, sendo esta especialização realizada através do Programa Tec Nep, quando C2 já coordenava o núcleo em seu *campus*. Os demais coordenadores não possuem formação na área. C1 relata apenas a realização de uma capacitação sobre atendimento a discentes cegos e com baixa visão, realizada no Instituto Benjamin Constant, referência nessa área de deficiência.

Apenas um dos entrevistados (C3) possui pouco tempo na função, tendo assumido a coordenação do NAPNE apenas há um ano, quando da saída do servidor que coordenava o núcleo anteriormente. Já a atuação dos demais fica entre nove e aproximadamente quinze anos, o que evidencia que estes são atuantes desde quando os NAPNEs foram idealizados e ocorreu o incentivo para criação dos mesmos pela SETEC, por meio do Programa Tec Nep, conforme apresentado anteriormente.

Os coordenadores possuem concepções um pouco diferenciadas sobre educação inclusiva. Enquanto um concebe como reconhecimento de necessidades, outro identifica como questão de direito e cidadania e o outro como questão de humanidade, conforme expressam em suas falas:

Então, a educação inclusiva hoje, para mim, é aquela em que a gente precisa reconhecer quais são as necessidades reais da pessoa que precisa adquirir educação, conhecimento (Entrevista, C1)

Eu penso que é uma forma de propiciar oportunidades, de forma igualitária, para todas as pessoas que têm alguma necessidade especial, por ventura, mas é principalmente a garantia de direitos das pessoas (Entrevista, C2).

[...] inclusão é você ser humano com o outro que entra aqui dentro da escola (Entrevista, C3).

Conforme ratifica a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação inclusiva se expressa no conjunto destas afirmações colocadas pelos entrevistados.

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 4).

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

Nesse sentido, ressalta-se a importância de promover oportunidades de compartilhamento de compreensões, discursos e práticas entre os servidores, como é o caso dos coordenadores de NAPNE, de modo que tenham oportunidade de trocar com seus pares, para fortalecer suas concepções e ações.

Ainda sobre a conceituação da educação inclusiva, segundo Bergamo (2009, p.55), a escola inclusiva é a escola para todos, que não faz distinção, que supera a exclusão, "uma escola que respeita as diferenças individuais de cada aluno, que encontra respostas educativas às suas necessidades especiais, sem deixar de atender os demais."

A educação inclusiva é um direito básico, ofertado para todos, em escolas e salas de aula onde todas as necessidades dos discentes sejam atendidas (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

A inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a

diversidade está se tornando mais norma do que exceção (SKRTIC⁹, 1994 *apud* STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 31).

Apesar de nem todos entrevistados terem vivenciado o programa governamental Tec Nep, eles compartilham de um mesmo entendimento sobre o público a quem se destina o trabalho dos núcleos, de modo amplo, extrapolando o tendencioso direcionamento de atendimento restrito aos discentes com deficiência.

Esse posicionamento ratifica o previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de que "as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões" (BRASIL, 2008, p.15).

Quando questionados sobre os propósitos dos núcleos e suas funções, novamente se verifica a existência de uma compreensão quase que pacificada entre os coordenadores. Todos resumem o trabalho do NAPNE como apoio aos discentes com necessidades específicas, na oferta de recursos e suporte aos discentes.

O coordenador C1 indica que o NAPNE é um lugar para disponibilização de recursos e utilização pelos discentes que necessitem. Ressalte-se que ele não relata, assim como C2, a interlocução do núcleo com os professores desses estudantes, nem com outros setores da instituição.

A sala é a que tem esses computadores com a tela grande, nós temos impressora, temos material para fazer impressão em letras maiores, adaptadas. Todo esse material está ali para que a pessoa com necessidade especial possa usar, utilizar o ambiente, o setor. Há um tempo atrás quando havia as meninas, principalmente as meninas surdas e com baixa visão, elas sempre ficavam ali e já se formaram há algum tempo [...] (Entrevista, C1).

O apoio né... qualquer pessoa que nos procure, a gente não procura pelas pessoas que apresentem alguma necessidade especial, mas a gente divulga esse setor. Então, por exemplo, um aluno com baixa visão que precise de um material ampliado, uma aluna surda que precise de intérprete, ou acessibilidade pra pessoas com dificuldade motora, enfim, e além do suporte pedagógico para aqueles alunos que têm alguma deficiência cognitiva (Entrevista, C2).

⁹ SKRTIC, T. *Changing paradigms in special education*. Artigo apresentado na Excellence and Equity in Education Conference, Toronto, ago. 1994.

Nessa perspectiva, C3 deixa claro que atua na relação de apoio direto ao discente; seja na oferta de recursos e apoio pedagógico, através da disponibilização de alunos tutores/monitores e professor de apoio voluntário, sem manter relação direta com os professores dos estudantes atendidos, tendo para isso a intermediação do setor pedagógico.

Então, eu vejo que o NAPNE ligado à coordenação geral de assistência estudantil, ele entra nesse papel de apoio aluno x escola, mais do aluno com necessidade específica. Então, nosso papel é esse, está acontecendo essa relação de aluno x professor. Então, mas a gente tem mais o contato com o aluno, quando a gente precisa, lógico que a gente também tem contato com os professores, mas é mais o aluno, contato com o professor x aluno, fica mais lá com a coordenação geral de ensino técnico (Entrevista, C3).

De acordo com os relatos dos coordenadores de NAPNEs da instituição, é possível identificar que o trabalho realizado pelos núcleos é bem próximo da concepção do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Trata-se de instrumentalizar os discentes atendidos através de suportes específicos para que possam acessar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

No entanto, na possibilidade de o suporte ofertado pelos NAPNEs se configurar como uma espécie de AEE, seria importante que houvesse o estabelecimento de relação entre o núcleo e os professores dos discentes atendidos, de modo a possibilitar que os suportes e apoios pensados para o auxílio ao discente fossem também incorporados à sala de aula, ou mesmo outros recursos fossem pensados em conjunto, professor e núcleo, para possibilitar maior sucesso no processo de aprendizagem dos discentes público-alvo da educação especial.

Com relação à autonomia conferida às instituições da rede de educação profissional e tecnológica para desenvolverem sua política de acessibilidade e inclusão, em 2013 (BRASIL, 2013a), após a extinção do Programa Tec Nep,

em 2011, cumpre destacar que, inicialmente, nenhum coordenador demonstrou ter conhecimento de tal situação, mas a maioria indicou ser positivo ter uma relativa autonomia; no entanto, foram incisivos em indicar a necessidade e importância de terem diretrizes mínimas para o desenvolvimento do trabalho de educação inclusiva nos Institutos Federais, conforme se evidencia nos trechos abaixo:

[...] é necessário que haja diretrizes! É importante que você tenha caminhos a seguir para que você não possa sem querer cair numa falha de tentar desenvolver uma teoria, uma lei ou uma estrutura, que você acredita ser adequada e no final aquilo se mostrar meio assim: poxa! Foi uma invenção minha (Entrevista, C1).

Eu acho importante, apesar de achar que algo padronizado seria mais é.... A gente teria mais retorno, né.... Porque senão fica muito diversificado [...] (Entrevista, C2).

[...] da maneira que a gente está trabalhando, que só existem as leis federais, fica tudo muito aberto, muito amplo, a gente não sabe como direcionar.[...] E a lei, ela dá esse leque pra gente de duplicidade de interpretações [...], então, se eu não tenho um direcionamento da instituição e fico, vamos dizer assim, na mão de todo mundo, por exemplo um professor interpreta de um jeito, o outro interpreta de outro, e aí você não consegue ter nenhuma conclusão e aí o aluno vai passando pela escola, passando, passando... e a gente não faz nada pelo aluno (Entrevista, C3).

Quando questionados sobre a possibilidade de praticar uma educação inclusiva em seus respectivos *campi*, que atenda às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial, todos consideraram ser possível, no entanto algumas condições foram colocadas como essenciais para que isso ocorra:

Olha é.... nós temos que respeitar limitações, não temos como, por exemplo, pegar uma pessoa que seja cega e sair colocando ele na frente de um torno, para ele sair torneando uma peça, uma peça de alto giro ou uma peça perigosa, afiada. Então, quer dizer, não que ele não possa, não que ele não consiga, mas teria que ser feito um trabalho muito minucioso, muito dedicado, alguma coisa, assim, que fugiria necessariamente ao que a gente oferece hoje no nosso instituto. Não estou negando que ele poderia, mas não na realidade do nosso instituto, as formas que a gente tem hoje. Mas, eu não vejo restrições com relação a tentar trabalhar com a pessoa, desde que ela tenha interesse [...] (Entrevista, C1).

Eu acredito que é possível, mas eles precisam de uma base, né, senão não adianta um aluno entrar num técnico, né, num curso

profissional, sem ele ter conhecimento do fundamental... se ele tiver sim! É uma inclusão tranquila, mas se ele não tiver base, como qualquer aluno sem deficiência... (Entrevista, C2).

Então, assim, eu acho que consegue, mas se não tiver vontade dos professores é difícil, não vou dizer que é impossível, que nada é impossível [...], mas se não tiver vontade dos professores... porque por mais que a gente trabalhe, se agente não conseguir a *acessibilização* e a conscientização dos professores, a gente não consegue ter educação inclusiva na escola não (Entrevista, C3).

Interessante observar que os coordenadores de NAPNE não compartilham de uma mesma compreensão sobre o que falta, o que limita o desenvolvimento de uma prática efetivamente inclusiva.

C2 tem uma compreensão de que se os discentes não tiverem uma base de conhecimentos mínimos, nas etapas de ensino anteriores, para acesso ao ensino profissional, quase que afirma que a inclusão escolar torna-se inviável nesta modalidade de ensino.

Porém, C1 indica certa impossibilidade de incluir, considerando as condições que o *campus* oferece atualmente, sem se opor à tentativa de trabalho inclusivo a partir da condição de interesse do discente.

Com compreensão similar da falta de condições da instituição para efetuar a prática inclusiva, C3 destaca a falta de interesse dos professores em contribuir para prática da educação inclusiva, destacando que sem o apoio destes profissionais torna-se impraticável a educação na perspectiva inclusiva.

Nesse aspecto Glat e Pletsch (2012, p. 30) observaram que apesar dos avanços alcançados nas políticas públicas de educação especial, muitas pesquisas realizadas no país evidenciam várias dificuldades de concretização dessas políticas nas práticas escolares, com destaque para a falta de formação/capacitação dos docentes para o trabalho inclusivo. Tal observação pode nos conduzir a refletir sobre a falta de contribuição dos professores para a prática inclusiva, conforme relatado por C3, como resultado da falta de formação inicial ou continuada em educação especial e inclusiva.

Sabe-se que para que a inclusão escolar realmente ocorra é necessária mudança de paradigma educacional, que segundo Glat e Pletsch (2012, p. 75) "exige transformações profundas na organização e cultura escolares". Tal transformação não acontecerá sem os docentes, mas é preciso que os

mesmos tenham acesso à formação inicial e continuada na perspectiva da educação inclusiva e para o trabalho com a diversidade.

Desse modo, os espaços escolares devem facilitar os processos de mudanças para promoção de ações inclusivas. É necessário procurar retirar a ênfase sobre a centralização para dar lugar à descentralização. É preciso sair da identificação de incompetência para o desenvolvimento de competência. É importante deixar de centralizar na burocracia para centralizar os esforços nos discentes. Ao invés de fugir às responsabilidades, é necessário promover a participação e buscar garantir as condições necessárias para que ocorra uma mudança de cultura do sistema escolar (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 139 e 140).

Assim, a construção de uma escola inclusiva requer, além de mudanças nas práticas dentro de sala de aula, mudanças que extrapolam a relação professor aluno. Um exemplo está em contemplar a valorização e atendimento às diversidades no projeto político pedagógico e nos documentos institucionais; outro seria o de realizar uma gestão democrática e organizar a oferta de serviços de apoio aos discentes público-alvo da educação especial (GLAT e PLETSCHE, 2012).

Nesse sentido, Glat e Pletsch (2012, p. 144) indicam como algumas ações indispensáveis para reestruturação do ambiente e da dinâmica escolar a "viabilização de matrículas, ações afirmativas e linhas de financiamento para obras de acessibilidade, aquisição de material didático adaptado e formação de recursos humanos".

4.1.2 Gestão e organização das ações inclusivas

Nos relatos dos entrevistados sobre as estruturas do NAPNEs, relativa a recursos físicos, materiais e financeiros, foi possível verificar que, apesar de todos os três núcleos possuírem espaço físico adequado, que atendem às suas necessidades atuais, possuem dificuldades para aquisição de equipamentos e recursos de acessibilidade, sendo que neste aspecto relataram maior dificuldade os coordenadores C1 e C2.

Nesse sentido, destaca-se a importância da existência de um espaço físico apropriado, dotado de recursos mínimos para oferecer apoio aos discentes público-alvo da educação especial, tendo como referência as salas de recursos multifuncionais implementadas nas redes regulares de ensino, escolas públicas municipais e estaduais, e os Núcleos de Acessibilidade implementados nas Universidades Federais, ambos como política pública de inclusão do MEC (BRASIL, 2010b e 2013).

O coordenador C1 explica que já tentou solicitar a compra de alguns recursos básicos para atendimento a estudantes que chegassem à instituição, de modo a anteceder uma possível situação; ele cita, por exemplo, a compra de uma cadeira de rodas, no entanto, como ele não tem o discente com aquela necessidade imediata, surge o questionamento, pela instituição, sobre a pertinência de se comprar algo que não vai ser utilizado, conforme menciona na fala abaixo:

Então, quer dizer, você está usando um dinheiro para um negócio que não vai ser utilizado. Em contrapartida se você não compra esperando a pessoa chegar, quando for comprar aí já não precisa mais. Então a gente passa por esse aperto. Então, hoje, infelizmente, a gente vive na base de esperar chegar a necessidade para que a gente possa dar uma solução (Entrevista, C1).

A infraestrutura é uma sala boa, sala e antessala, é até um espaço bom, mas não temos acesso à internet, porque o sinal da internet não chega lá. De equipamento, nós só temos um computador com Dosvox, não temos impressora, que talvez resolveria no caso de ampliação de material. E também, eu não peço para comprar muito material de tecnologia assistiva, porque eu fico com receio de ficar ocioso, então eu não solicito, o que foi solicitado foi um tablet, uma lupa eletrônica, cadeira de rodas, a cadeira de rodas sanitária que eu solicitei e fui chamada pela auditora perguntando porquê e me inibiu um pouco a questão dessa licitação (Entrevista, C2).

Porém com relação a recursos humanos disponíveis, verifica-se que o núcleo coordenado por C3 encontra-se em melhor situação que os demais, dispondo de um servidor técnico administrativo lotado exclusivamente no núcleo. Observa-se que C3 está atuando exclusivamente no núcleo, já que como docente encontra-se, atualmente, com impedimentos para retorno ao trabalho em sala de aula.

Além disso, C3 esclarece que possui o apoio de alguns discentes que prestam serviços para o núcleo como tutores ou monitores de outros discentes

acompanhados pelo NAPNE. Há recurso financeiro, disponibilizado mensalmente pela instituição para dar suporte ao núcleo através do pagamento de bolsas a estes tutores e monitores.

Os outros dois NAPNEs são compostos apenas pelos coordenadores, que exercem as atribuições de seus cargos além do trabalho de coordenação do núcleo. Segundo C1, o NAPNE de seu *campus* chegou a contar com a colaboração de duas alunas, como bolsistas voluntárias, durante o tempo em que elas estiveram na instituição, aproximadamente três anos.

Segundo relatos de C1, e conforme proposta do extinto Programa Tec Nep (ANJOS, 2006; NUNES, 2012), os NAPNEs, em suas constituições, foram compostos por elevado número de servidores, dos diversos setores dos *campi*, que deveriam se reunir para discutir propostas e ações para implementação das ações inclusivas no seu contexto; no entanto, observou-se que, com o passar dos anos, houve um esvaziamento dos NAPNEs, que passou a se constituir apenas pelo seu coordenador, o que fica evidente no trecho abaixo da fala de C1:

[...]durante um tempo, inclusive temos as fotos dos primeiros encontros, então, realmente era bem recheado. Nós tínhamos setores diferenciados, nós tínhamos mecânica, construção civil, línguas, e o SOE que era o serviço de orientação educacional e hoje tem um outro nome. Tinha um representante de cada um desses setores, exatamente para que cada um tivesse uma visão: Olha! Vamos ver essa parte arquitetônica... Mas, infelizmente foi acontecendo um esvaziamento, aí um saiu, outro saiu, e saiu, e saiu. Na verdade, nos últimos cinco anos eu estou sozinho, já convidei, procurei pessoas para participar com a gente, mas não tem havido muito interesse. Por quê? Bom, motivos pessoais né (Entrevista, C1).

Esse processo de esvaziamento, que apesar de ter sido relatado apenas por C1, ocorreu também nos outros dois núcleos, já que hoje possuem poucas pessoas atuantes. O relato acima pode ser identificado como uma demonstração de como a proposta inicial do NAPNE, na concepção do Programa Tec Nep, era e como ela não teve o êxito esperado e idealizado. A concepção e institucionalização do NAPNE proposta pelo Programa Tec Nep, não pôde ser avaliada pelo próprio programa já que este, conforme apresentam Nascimento e Faria (2013), foi extinto antes mesmo de ter finalizado todas as suas etapas de implementação.

Na ausência de referências do Programa Tec Nep e, na sequência, na ausência de destinação de recursos específicos para se trabalhar com a acessibilidade e inclusão (BRASIL, 2013a), não restou outra solução às instituições da rede EPCT que a implementação dos núcleos dentro das suas possibilidades, dando característica particular a cada um, seja no modo de se organizar ou de exercer o trabalho.

Quando questionados sobre a formação e/ou qualificação em educação especial e inclusiva dos servidores envolvidos no trabalho do núcleo, considerando a participação em qualquer curso de formação/capacitação ou mesmo participação em disciplinas sobre o tema durante a formação, o retorno que obtivemos foi de que apenas C2 possui uma especialização na área de educação inclusiva e de que C1 realizou uma capacitação em Braille, no Instituto Benjamin Constant.

Nesse quesito, verificou-se uma necessidade urgente de promoção de formação continuada para os servidores diretamente envolvidos no apoio aos estudantes público-alvo da educação especial, em particular para os coordenadores de núcleo que atuam diretamente na organização e implementação de ações de suporte e acessibilidade a este público.

Cumprir destacar a importância da formação destes profissionais que se apresentam como referência da educação inclusiva em seus *campi* e que precisam se empoderar, através do conhecimento, para defenderem e reivindicarem práticas educativas mais inclusivas, que respeitem a diversidade dos estudantes.

Verificou-se, conforme exposto pelos coordenadores que as suas atuações e as atuações dos núcleos dialogam com as previsões de trabalho de apoio e suporte da educação especial dentro das escolas, transversalizando todos os níveis e modalidades de ensino, conforme previsto nas propostas de educação inclusiva.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.11).

Nesse sentido, torna-se imprescindível o trabalho formativo dos profissionais lotados nos núcleos, de modo que estes possam disseminar seus conhecimentos e disseminar na instituição propósitos da cultura inclusiva.

4.1.3 Perspectivas do trabalho inclusivo

No período de realização das entrevistas foram identificados/declarados aproximadamente 15 alunos como público-alvo da educação especial, que eram atendidos pelos três núcleos da instituição. Ressalta-se que esse número não representa o total de discentes público-alvo da educação especial matriculados na instituição como um todo, visto que apenas três de seus dez *campi* possuem o NAPNE.

No *campus* Rio Pomba são cinco estudantes atendidos pelo NAPNE, sendo dois com síndromes raras envolvendo déficit cognitivo, um com surdez, um com deficiência auditiva e um cego.

No *campus* Juiz de Fora são quatro discentes com deficiência atendidos pelo NAPNE, sendo dois com baixa visão e dois com deficiência auditiva.

No *campus* Barbacena são seis discentes atendidos pelo núcleo, sendo três com deficiência auditiva ou surdez, um com deficiência visual, dois com deficiência física.

Apenas C2 acredita que não tem atendido satisfatoriamente as necessidades dos discentes porque está sempre trabalhando com medidas paliativas, pois, muitas vezes, por questões burocráticas, não consegue as melhores soluções e recursos que os discentes necessitam. Já C1 e C3 acreditam que o núcleo, dentro de suas possibilidades, tem atendido satisfatoriamente os discentes.

Eu acho que sim, porque assim, eles assim, sempre que a gente se encontra eles agradecem. Então... e se você não escuta crítica, teoricamente você está atendendo (Entrevista, C1).

[...] a gente não consegue alguns recursos para atender alunos, por exemplo, a gente não consegue cadeira de rodas. A acessibilidade, infelizmente, a gente teve que mudar a sala onde uma cadeirante participa das aulas, isso porque não tem acesso ao prédio, então a gente mudou ela de prédio, a gente mudou a turma dela de prédio,

né. Justamente por conta da acessibilidade. Foi solicitado um passeio para que ela chegasse até a sala de aula e não foi feito. As solicitações de demanda, por exemplo: o intérprete, né, tradutor... A menina entrou em fevereiro, nós tivemos que atendê-la usando o celular né, usando o Hand talk, porque nós não tínhamos intérprete e ainda não temos [...] (Entrevista, C2).

Olha, dentro das condições que a escola está nos oferecendo, dentro daquilo que a gente pode fazer, eu acho que está satisfatório. Pelo que a gente tem, sabe, eu acho que está satisfatório. Então, assim, já tive elogio de pais. (Entrevista, C3).

Dentre os coordenadores entrevistados, apenas C3 destaca de forma objetiva como observa os pontos positivos do trabalho do NAPNE refletido nos discentes atendidos e acompanhados:

Ah! Eu observo! Eu estou observando, assim, é o que acontece, em conselho de classe que eu já participei, de professores falarem que o aluno tal, depois que ele teve apoio de uma professora, né, de apoio, que ele se destacou mais. Eu vejo assim, que o desenvolvimento de outro aluno atendido com o aprendizado em matemática, que ele conseguiu passar na disciplina de cálculo, na qual ele tinha sido reprovado. Que assim, se não tivesse essa iniciação científica, esse apoio, esse aluno nunca ia conseguir passar em matemática, esse aluno ia o quê? Ele não ia conseguir conquistar um aprendizado, ele ia ser empurrado (Entrevista, C3).

Nesse aspecto, C1 focou muito nos pontos negativos, esquecendo-se de ressaltar o que observava de positivo, apenas concluindo como um trabalho satisfatório, e C2 observou outro lado positivo, o da convivência com as diferenças.

Mas, assim, dentro do que nós temos hoje e dentro das pessoas que nós temos atendido hoje, tem sido satisfatório (Entrevista, C1).

Sim, a melhor delas é com relação aos alunos que não tem deficiência e nos ajudam, e não só nos projetos, mas também que auxiliam em sala de aula, porque eles dão suporte. Esses alunos auxiliam por vontade própria [...] acho isso excelente, eu vejo isso como o ponto positivo da inclusão (Entrevista, C2).

Quando os entrevistados foram questionados sobre as dificuldades que eles encontram no processo inclusivo, C3 retomou a questão da importância do envolvimento e responsabilização do professor, conforme já havia indicado quando do questionamento sobre as possibilidades de a instituição ser

realmente inclusiva. Assim, C3 acredita, com base em sua experiência, que a maior dificuldade no processo inclusivo é o comprometimento de todos os professores para com a inclusão:

Então, eu acho que nosso maior desafio, nossa maior dificuldade chama-se professor [...]. Se o professor não enxergar esse aluno dentro de sala de aula, ele vai passar por aqui como ele vem passando por outras escolas, sem aprender nada. Então, a dificuldade maior que eu acho que a gente tem, não só aqui, mas na educação inclusiva como um todo, chama-se professor, porque muitos não querem. É... Não acham que esse aluno deveria estar aqui (Entrevista, C3).

Por outro lado, C1 menciona uma série de dificuldades de ordem material e física, mas também dá destaque para a questão do envolvimento e comprometimento dos professores na realização de adaptações para atendimento aos discentes público-alvo da educação especial:

[...] a gente tinha que estar num lugar mais reservado, às vezes a pessoa vai ser atendida, mas ela fica com vergonha, pois pensa que todo mundo vai ver ela entrando no NAPNE [...] A área do setor é até boa, a sala tem um tamanho bacana. Mas, assim, precisávamos ter outras coisas, precisávamos, por exemplo, ter um material mais adaptado, uma lupa maior. Coisa assim que precisa (Entrevista, C1).

Então, você vê que as dificuldades que a gente encontra... a maioria delas é convencer, convencer não é a palavra, mas incentivar as pessoas a deixar um pouco de lado esse medo [...] Somos educadores, a gente está dentro de um ambiente que o tempo todo vai ter gente diferente. Então, não é porque a pessoa é surda ou cega, é qualquer um, pessoas que tenham uma origem diferente, um conhecimento diferente, ele vai ter necessidade de adaptação (Entrevista, C1).

De certo modo, coadunando com C3 e C1, C2 destaca como maior dificuldade no processo educacional inclusivo a questão atitudinal, de estranhamento e desconhecimento das pessoas que têm dividido o mesmo espaço acadêmico com discentes considerados "diferentes", discentes público-alvo da educação especial. Essa abordagem pode ser associada à manifestação dos demais coordenadores sobre a atitude dos docentes para com esse público.

Além da falta de alguns recursos, o atitudinal [...]. Então, são questões atitudinais... Eu mesma passei por elas quando eu assumi a coordenadoria. A gente se assusta, né. A gente não sabe como lidar,

não sabe se aquilo ali é normal. E a palavra é normal mesmo! Que a gente se preocupa com relação à diferença e, aí, aos poucos, a gente vai ver que é tudo igual. Nós somos todos iguais (Entrevista, C2).

Sobre as possibilidades e necessidades de melhorias, todos os coordenadores indicam algumas melhorias necessárias, com base em suas experiências e realidade. Destacam-se os itens de melhoria indicados por mais de um coordenador, como a necessidade de envolvimento de mais pessoas no trabalho e o investimento em melhores condições de acessibilidade, investimento em mais suportes e equipamentos a serem disponibilizados.

Pode melhorar muito. [...] eu acho que tinha que ter uma normatização institucional a seguir, porque você contratar um professor... O quê que a gente tem deficiência? Hoje a gente tem no momento um aluno com deficiência visual, a gente tem a deficiência que a gente não tem o professor de braille. Mas eu precisaria ter esse professor aqui, contratado como efetivo? Eu acho que não! Porque a trajetória desses alunos aqui seria temporária. Então, assim, a gente ter isso institucionalizado, para a gente ter esse apoio temporário... Eu tenho um aluno com a necessidade, eu vou, imediatamente, conforme funciona no estado, e com uma semana eu consigo o intérprete de libras, eu consigo ter o professor de braille, eu consigo ter o professor de apoio... com uma semana. Então, isso é lei, é regra no estado! E a gente não tem essa institucionalização, né (Entrevista, C3).

Mas, a gente precisa melhorar. E eu não vejo uma forma de melhorar se não começar a envolver todo mundo do instituto. E sei que as pessoas ali vão se prontificar a colaborar sempre, se envolver, mas acho que a gente precisa de mais ações, só que para não assustar tanto os professores, a gente precisa também que o ingressante, né, o aluno que esteja ali matriculado no curso, ele tenha conhecimento básico, como qualquer outro né, estudante sem deficiência, porque as vezes chega depois de uma progressão automática de um curso fundamental... Ele não vai ter base para acompanhar. Então, o professor costuma associar isso a quê? A incapacidade cognitiva, mas não é, é a falta justamente de base. [...] E no campus, o que é pontual mesmo, principalmente acessibilidade, né, o que se pode dar de suporte técnico, suporte assistivo para ele, e o atitudinal a gente vai conquistando aos poucos (Entrevista, C2).

Hoje, o que precisa, realmente, sempre é: um pouco mais de dinheiro para poder comprar uma máquina diferente, para poder comprar um equipamento diferente, para comprar não sei o quê... A gente precisaria de um ambiente não maior, mas melhor localizado. Pessoal! Isso aí seria sempre bom ter mais gente envolvida agregada naquilo ali, porque eu sou o melhor coordenador do mundo, mas eu sempre vou esquecer de alguma coisa (Entrevista, C1).

Quanto às sugestões que eles dariam para o alcance das melhorias indicadas:

[...] eu não sei exatamente, mas assim, a gente precisa de ter uma equipe preparada e precisa também de um apoio a esse aluno que chega, no que tange a parte educacional, a básica, já que ele vai chegar, assim, sem fundamento. Ele precisa de um ensino básico, mas eu não sei se caberia isso a nós, acho que isso tem que ser pensado né. [...] se a gente pudesse oferecer os recursos que uma escola especial oferece, eu acho que também contribuiria. Mas, daí, é falar de coisas bem grandes e talvez quebre um pouco a ideia de inclusão, ou não. Ou a gente leve ao inverso, se nossos alunos que não tem deficiência estão contribuindo para a inclusão daqueles que tem. E eu não saberia te dizer agora, exatamente, o ideal. O que seria um suporte ideal? Mas, eu vejo que quanto mais pessoas trabalhando na causa, mais apoio. Acho que mais êxito a gente teria, né, mais resultados [...]. O aluno precisa do suporte especializado para além da sala de aula no IF e nas escolas especiais, ambas têm que manter uma conversa. O currículo do jeito que funciona hoje, até para os alunos que não têm deficiência, ele precisa ser repensado. Esse currículo não visa mesmo, eu acho, o desenvolvimento pleno do educando, infelizmente (Entrevista, C2).

Então, eu acho que está legal. Mas, assim, porque está todo mundo aprendendo. Eu acho que com as experiências que a gente está adquirindo, a gente está construindo [...] Do jeito que está hoje, está bom para a demanda que a gente tem, mas a medida que essa demanda for aumentando a gente tem que tentar melhorar mais. Igual você perguntou: o que você acha que pode ser feito para melhorar? Hoje, eu vejo, aqui, o que eu quero fazer hoje para, institucionalmente, o NAPNE hoje melhorar? Eu quero criar um núcleo de apoio do NAPNE [...] NAPNE dialoga. Então, assim, estou pensando para a gente crescer mais e conhecer mais os nossos alunos com necessidades específicas (Entrevista, C3).

Eu acho assim, da ideia de ter o profissional temporariamente... Precisou, abre o edital e contrata. E ter uma cartilha institucionalizada, do que seguir, igual hoje a gente tem isso no estado [...] (Entrevista, C3).

Então, realmente acho que esse núcleo seria interessante. Que ele fosse composto por um segmento mais abrangente e, né... claro setores diferentes, de preferência [...]. Pode melhorar? Claro! Pode sempre melhorar! Acho que precisamos de mais equipamentos, de mais verba, mas assim, se eu ficar só esperando o dinheiro vir, o recurso vir para tomar atitude, nesses 10, 15 anos eu não teria feito nada. Então acredito que não é assim, a gente pode ir adiantando sim. [...]. Então, por exemplo, a surdez, a cegueira, a questão de um transtorno, que volta e meia nós temos transtornos aparecendo, alguns tipos de transtornos. Se a gente se preparar melhor, se a gente procurar trazer, por exemplo, profissionais para dizer como é que a gente vai lidar com aquilo. [...]. Então, se a gente conseguisse fazer uns cursinhos, ou alguma coisa mais direcionada para os educadores, que vão lidar com a turma o tempo todo, seria interessante, mas assim, já fizemos propostas, e cadê gente aparecendo? [...]. Então essa equipe pensante, poderia realmente,

acredito que seria interessante, fazer uma comissão dentro do núcleo, para elaborar... A gente poderia elaborar, não regras, mas roteiros: olha! Vamos fazer uma palestra sobre assim, assim, assim... vamos fazer... Isso seria interessante! [...]. São tantos vislumbres sabe, mas assim, uma pena que hoje em dia todo mundo é restrito (Entrevista, C1).

O núcleo dentro do campus é sumariamente importante [...] e nada melhor do que uma pessoa que está ali, no contato diário, no corpo a corpo para entender. Acredito seria muito importante que cada campus tenha o seu núcleo, o NAPNE [...]. Então, realmente seria muito, muito bom que os outros campi também tivessem o núcleo, ainda que não tivesse o núcleo, que não tivesse o ambiente, mas que tivesse uma pessoa (Entrevista, C1).

Apesar de todas as limitações, anseios e necessidades destacados pelos entrevistados, para a efetivação de práticas mais inclusivas, numa análise mais minuciosa de seus relatos e da realidade institucional é possível depreender também alguns pontos favoráveis ao desenvolvimento de uma política educacional inclusiva.

A começar pelo trabalho que vem sendo realizado nos três núcleos existentes, que mesmo desprovido de recursos humanos e financeiros, têm procurado atender às necessidades dos discentes, buscando alternativas e soluções para as situações apresentadas.

A existência e funcionamento do NAPNEs, mesmo sem uma referência política maior ou mesmo diretrizes institucionais, evidencia uma preocupação com os estudantes público-alvo da educação especial.

Além disso, as próprias características de concepção das instituições de educação profissional e tecnológica em que se destacam seu viés social, de inclusão e articulação com as demais políticas sociais (BRASIL, 2010), evidenciam seu compromisso com o trabalho inclusivo.

Ainda considerando as características dos institutos federais, destaca-se sua organização multicampi e a oferta de diversas modalidades de ensino, o que requer profissionais diversificados e, portanto, possibilita ao trabalho multiprofissional, articulado para o atendimento às demandas do público-alvo em questão.

Sem contar, o grande potencial para o trabalho inclusivo advindo do embasamento institucional sob o tripé do ensino, pesquisa e extensão. Fato que abre maiores perspectivas de trabalho para o atendimento ao público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, C2 relata vários projetos de extensão que ocorrem ou já ocorreram em seu *campus* de lotação, em parceria com instituições de atendimento a pessoas com deficiência ou outros, no intuito de beneficiar não apenas a comunidade externa, mas a própria comunidade escolar também, que se beneficia com grande aprendizado nesta relação.

Ainda nessa perspectiva, C3 indica a realização de projeto de pesquisa em seu *campus*, com estudantes de um curso de licenciatura, para o desenvolvimento de estratégias de ensino para o discente cego matriculado na instituição.

Assim, fica mais evidente a possibilidade de desenvolvimento de novos recursos e alternativas para o atendimento às necessidades dessa parcela da população através de projetos de pesquisa, a possibilidade de realização de parcerias com a comunidade externa e instituições especializadas no atendimento ao público-alvo da educação especial, através de projetos de extensão, e a possibilidade desenvolvimento do ensino para a diversidade.

A partir das informações coletadas através da análise de documentos e das entrevistas empreendidas com os coordenadores de NAPNE do IF Sudeste MG, foi possível dar um primeiro retorno para a instituição e para os entrevistados, sobre o diagnóstico inicial das condições de exercício da educação inclusiva e do atendimento aos discentes público-alvo da educação especial. Tal retorno configurou-se como uma primeira avaliação do processo de pesquisa que possibilitou a proposição de uma intervenção prática, conforme exposto a seguir.

4.2 PARTE 2: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir da análise das entrevistas com os coordenadores de NAPNEs e após o exercício de observação e reflexão, enquanto pesquisadora, da realidade vivenciada na instituição pesquisada, no que concerne à organização e à prática da educação especial e inclusiva, foi possível identificar a necessidade de uma primeira ação prática que possibilitasse e que servisse de

gatilho para novas ponderações e construções conjuntas dos atores envolvidos no atendimento e suporte aos discentes público-alvo da educação especial.

Assim, foi necessário, antes de qualquer outra ação, promover formação continuada em educação inclusiva, aos profissionais que atuam diretamente com o apoio da educação especial, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos produzidos na própria instituição e na universidade.

Neste sentido, foi possível chegar a uma compreensão muito próxima à de Jesus (2015):

Assim sendo, faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino, tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais (JESUS, 2015, p. 145).

Então, no processo cíclico que compõe a pesquisa-ação, de planejamento e reflexão para a ação, e da ação, conforme proposto por Tripp (2005), foi identificada a necessidade de se planejar um curso de formação continuada que abrangesse, além dos três coordenadores investigados, também outros atores envolvidos e corresponsáveis no apoio à educação especial e, principalmente, envolvendo todos os *campi* que compõem a instituição, que mesmo não possuindo um núcleo específico de trabalho e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial naquele momento, pudessem contribuir com a construção de novas práticas para a instituição como um todo, considerando suas respectivas particularidades.

Mesmo porque, como bem colocam Jesus, Almeida e Sobrinho (2005, p.1), não dá para pensar em novas propostas de práticas educacionais, se não reconhecermos a necessidade de promover a capacitação dos educadores, ou seja, "se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores."

Assim, a proposta do curso, conforme apresenta a sua ementa (Apêndice D), teve como principal objetivo possibilitar aos participantes maior sensibilização, conhecimento e análise mais aprofundada sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, de modo a estarem mais preparados para o exercício da reflexão crítica da/para prática profissional e institucional.

O curso foi pensado e construído pela pesquisadora a partir das necessidades observadas no cotidiano escolar, também vivenciado por ela, com o intuito de aprofundar conhecimentos sobre o tema e até mesmo de apresentá-lo a alguns servidores da instituição, já que a grande maioria dos possíveis participantes nunca havia participado de qualquer formação nesse sentido, como se observou na realização das entrevistas com os coordenadores de NAPNE.

Como o público-alvo do curso foram considerados os coordenadores de NAPNE, os servidores indicados pelos gestores como representantes das ações inclusivas nos *campi* que não possuem o núcleo e outros servidores atuantes junto à gestão do ensino e no apoio à educação especial e inclusiva.

Participaram do curso vinte e dois servidores de diferentes áreas de atuação, representando sete *campi* do IF Sudeste MG (Quadro 3). Considerando que quatro *campi* que compõem a instituição são muito recentes e dispõem ainda de poucos servidores, apenas um deles, o campus Manhuaçu, teve condições de ter um representante realizando a formação continuada.

O curso foi organizado, conforme Quadro 6, em três encontros presenciais com duração de oito horas cada, sendo um encontro por semana, todos no mês de junho de 2016. E, além dos encontros presenciais, houve um trabalho de interação à distância após cada encontro, através da criação de uma comunidade virtual (Figura 2), em espaço virtual disponibilizado pela instituição pesquisada, localizado dentro de seu Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, com acesso restrito aos participantes do curso.

Através dessa ferramenta, foi possível disponibilizar materiais, tarefas e realizar debates complementares, que enriqueceram o curso e contabilizaram mais seis horas na carga horária do mesmo.

Quadro 6 - Organização do curso de formação continuada em práticas inclusivas na educação.

(Fonte: Elaborado pela pesquisadora)

Encontro	Temas Trabalhados
<p>1º (Re)pensando (pré)conceitos</p>	<p>Palestra de introdução e apresentação inicial do tema; Dinâmicas de reflexão e sensibilização; Caracterização do público-alvo da educação especial; Disponibilização de materiais trabalhados e complementares e realização de discussões através da comunidade virtual.</p>
<p>2º Reflexões atuais a partir do resgate histórico da educação especial e políticas públicas</p>	<p>Perspectiva Histórica da Educação Especial e implicações com as condições atuais; Evolução das Políticas Públicas numa perspectiva histórica; Reflexão crítica dos processos políticos que são pano de fundo das políticas públicas em educação especial; Política de inclusão na rede de educação profissional e tecnológica; Disponibilização de materiais trabalhados e complementares e realização de discussões através da comunidade virtual.</p>
<p>3º Desmistificando questões de acessibilidade</p>	<p>Acessibilidade na escola, com enfoque na acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem; Adaptações curriculares (tipos e exemplos); Reflexões sobre terminalidade e certificação; Disponibilização de materiais trabalhados e complementares e realização de discussões através da comunidade virtual.</p>

Ao final de cada encontro foi solicitada, aos participantes, uma atividade prática, uma tarefa para ser desenvolvida entre um encontro presencial e outro, que era lembrada na comunidade virtual do curso. Essas tarefas eram

relativas a levantamentos sobre ações, práticas e recursos para inclusão, existentes nos seus próprios *campi* ou nas comunidades do entorno.

O objetivo era que, através da realização desses levantamentos, os participantes pudessem conhecer algumas ações de inclusão da sua própria instituição ou da comunidade do entorno que por ventura não conhecessem, e, a partir daí, pudessem fazer uma análise crítica, avaliar as ações identificadas e até vislumbrar novas possibilidades de trabalho e parceiras.

4.2.1 Primeiro encontro: (Re)pensando (pré)conceitos

No primeiro encontro, privilegiou-se a inicialização do tema com os participantes, através da realização de uma palestra de abertura com uma Professora convidada, orientadora do presente estudo, que é pesquisadora de referência da área temática do curso.

A Professora apresentou o tema de modo mais abrangente e generalizado, em forma de palestra, com o intuito deixar a intensificação da reflexão e debate sobre determinados conteúdos a serem abordados mais profundamente durante o desenrolar do curso, buscando despertar o interesse inicial dos participantes.

Assim, no contato inicial da pesquisadora/instrutora com a turma, procurou-se verificar quais os seus conhecimentos prévios sobre o tema, de modo a possibilitar o direcionamento das ações e atividades do curso, além de embasar avaliações ao longo do mesmo.

Com o intuito de provocar um momento de sensibilização com os participantes para com o tema, foi proposta uma dinâmica de grupo. Todos se dispuseram a participar e as análises e autorreflexões suscitadas sobre o respeito às diversidades e os preconceitos para com as pessoas público-alvo da educação especial foram muito positivas.

Ainda neste encontro, foi trabalhada, de forma interativa com os participantes, a caracterização do público-alvo da educação especial (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; GLAT e BLANCO, 2007; PLETSCHE, 2014; MRECH, 2001), fazendo um resgate histórico das nomenclaturas já utilizadas e as que se aplicam nos dias atuais.

Principal Tópicos Conteúdo Referências Participantes Fórum Chat Notícias Inserir Arquivo Enquetes Configurações

CURSO DE CAPACITAÇÃO EM PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO

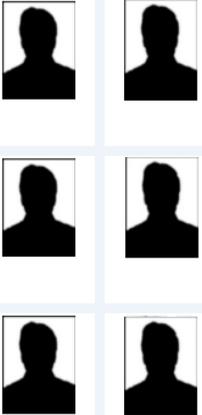
Comunidade virtual para possibilitar interações a distância com e entre os cursistas.
[Ver descrição completa](#)

Tipo da Comunidade: PRIVADA

Administrador(es): WANESSA MOREIRA

[Sair da Comunidade](#)

PARTICIPANTES



[Ver todos os participantes \(24\)](#)

TÓPICOS DA COMUNIDADE

Materiais complementares 06/07/2016 -- Seleccione uma ação --

- [SABERES DOCENTES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM AULAS DE FÍSICA.pdf](#)
- [Transtornos Globais do Desenvolvimento.pdf](#)
- [Ensino de lingua portuguesa para surdos.pdf](#)
- [Indicação de site \(SITE\)](#)

Material Complementar - Terminalidade Especifica 05/07/2016 -- Seleccione uma ação --

- [TESE Terminalidade Especifica.pdf](#)
- [ARTIGO_Quando chega o fim.pdf](#)
- [ARTIGO_DEFICIÊNCIA MENTAL E TERMINALIDADE ESPECÍFICA.pdf](#)
- [ARTIGO_ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E TERMINALIDADES ESPECÍFICA.pdf](#)
- [ARTIGO_inclusao_escola_e_deficiencia_mental.pdf](#)
- [PARECER CNE 2-2013_Terminalidade_Especificaf_IFES.pdf](#)

Material Complementar - Adaptações Curriculares 05/07/2016 -- Seleccione uma ação --

- [Adap_Grande_Porte.pdf](#)
- [Adap_Pequeno_Porte.pdf](#)
- [Flexibilizacao_Curricular.pdf](#)
- [TCC_ADAPTAÇÃO CURRICULAR_PROEJA.pdf](#)
- [GLAT & OLIVEIRA Educação inclusiva sob a dimensãocurricular.pdf](#)
- [2013 Parecer limitação física aluno pces217_12.pdf](#)

Material 3º Encontro 05/07/2016 -- Seleccione uma ação --

- [Apresentação Acessibilidade.pdf](#)
- [Apresentação Recursos Didáticos.pdf](#)

[Ver todos os tópicos...](#)

NOTÍCIAS

Nosso curso está chegando ao fim

[Ver mais notícias...](#)

CONTEÚDOS PERMANENTES

[Ver mais conteúdos...](#)

ÚLTIMAS ENQUETES

[Ver todas as enquetes...](#)

Figura 2 – Comunidade virtual do curso de formação continuada
 (Fonte: Arquivo da pesquisadora)

Como atividade prática, foi proposto, ao final do encontro e retomado na comunidade virtual, que cada participante procurasse saber em seu *campus* quais as ações e práticas de inclusão desenvolvidas, não somente relacionadas ao ensino, como também à pesquisa e extensão, de modo a ampliar seus horizontes e perspectivas com relação à inclusão, possibilitando visualizar outras possibilidades a partir de práticas anteriormente desconhecidas.

4.2.2 Segundo encontro: Reflexões atuais a partir do resgate histórico da educação especial e políticas públicas

O segundo encontro foi denso de questões teóricas, no entanto buscou-se, continuamente, realizar correlações empíricas, que levaram a inúmeras e intensas reflexões por parte dos participantes, o que foi avaliado como muito positivo.

Foram apresentadas, aos participantes, as trajetórias da educação especial no Brasil até os dias atuais, considerando seus marcos históricos, os modelos de atendimento e os paradigmas vividos: educação especializada, integração e inclusão (GLAT e FERNANDES, 2005; JANUZZI, 2006; MANTOAN, 2006; MAZZOTA, 2011; PLETSCHE, 2014), enfatizando as diferenciações e induzindo a análise, de modo a possibilitar aos participantes terem um aporte histórico-reflexivo que conduzisse a ponderações constantes sobre as condições atuais.

Ainda no sentido de possibilitar aos participantes conhecer as políticas públicas de educação especial e promover a compreensão acerca das implicações destas para a prática profissional escolar, foi apresentado pela pesquisadora um resumo das políticas públicas, buscando fazer-se a correlação histórica, ressaltando-se algumas questões consideradas mais relevantes em cada legislação ou documento, conforme referenciais adotados e legislação brasileira (JANUZZI, 2006; DELOU, 2015; FERNANDES, 2015; PLETSCHE, 2014).

Como atividade prática, foi solicitado aos participantes que procurassem saber informações sobre a existência de salas de recursos multifuncionais e

atendimento educacional especializado nas escolas públicas do município, ou mais próximas de seus *campi* e, se possível, que as visitassem para avaliarem o trabalho, verificando alguma possibilidade de parceria.

Por fim, na interação da comunidade virtual, na continuação do segundo encontro, foram disponibilizados dois vídeos relativos a uma entrevista com dois profissionais e pesquisadores renomados na área da educação especial e inclusiva, abordando as possibilidades e dificuldades da inclusão escolar, que serviu de base para a realização de um fórum de discussões online.

4.2.3 Terceiro encontro: Desmistificando questões de acessibilidade

O terceiro e último encontro tratou de conteúdos mais relacionados à prática e suscitou muitos debates e novas compreensões.

Inicialmente, foram trabalhadas questões relativas à acessibilidade à escola e ao currículo, dando ênfase à acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, foram apresentados e discutidos os tipos e características das adaptações curriculares (BRASIL, 2000; BRASIL, 2001; GLAT e OLIVEIRA, 2003; GLAT e BLANCO, 2007; GLAT e PLETSCHE, 2012), fazendo correlações com exemplos práticos.

Foram apresentados e discutidos os caminhos mais adequados para o atendimento aos discentes público-alvo da educação especial, a partir da compreensão de que não há um manual ou “uma receita” para se proceder ao atendimento, considerando que cada ser humano é único e possui necessidades diferentes, independente da deficiência ou condição que apresente.

Assim, foram trabalhados instrumentos que podem servir para organizar e dar direcionamento ao atendimento a esses discentes, como o estudo de caso, o plano de ensino individualizado e o plano de AEE.

Ainda nesse sentido, foram discutidas algumas possibilidades de trabalhos de suporte e apoio aos discentes público-alvo da educação especial, com base em relatos de trabalhos desenvolvidos na própria instituição, na legislação vigente e nos referenciais trabalhados, como a tutoria, tutoria por

pares, monitorias, trabalhos através de projetos de pesquisa e extensão, ensino colaborativo, sala de recursos multifuncionais e equipe multiprofissional de apoio.

Os participantes foram convidados a trabalhar em grupos para trocarem conhecimentos e experiências a partir da proposição de um estudo de caso fictício, de modo a debruçarem-se na construção coletiva de possibilidades e caminhos de atuação no atendimento a cada caso específico. Essas discussões, após finalizadas no âmbito dos grupos, foram estendidas a toda a turma, o que resultou em intensas trocas, quebras de paradigmas e autorreflexões, se constituindo em momentos de construção conjunta e participativa do conhecimento.

Nessa perspectiva, buscou-se, durante todo o curso, convidar os participantes a contribuírem com a construção do conhecimento, apresentando sugestões, reflexões a partir de suas experiências reais e problematizando as questões apresentadas.

Nesse encontro, os participantes tiveram a oportunidade de compartilharem muitas experiências e vivências de seus *campi* de atuação, as quais dificilmente são partilhadas com outros profissionais de outros *campi* devido ao distanciamento geográfico. E, conforme relatado por alguns participantes, essa troca foi muito positiva, visto que possibilitou a abertura de horizontes para uns, algumas práticas relatadas serviram de referência para outros e algumas foram reafirmadas ou repensadas a partir do reconhecimento do grupo.

4.2.4 As Avaliações

Na continuidade do ciclo que compõe a metodologia adotada neste estudo, após a ação, no curso de formação continuada, coube aos participantes avaliar sua repercussão, pensar um pouco sobre as contribuições que a ação proporcionou e sobre as perspectivas criadas a partir das construções coletivas vivenciadas.

A formação contou com a participação de vinte e dois servidores da instituição, no entanto apenas dezessete preencheram os instrumentos de avaliação ao final do curso.

Foram realizadas duas avaliações do curso de formação: uma avaliação objetiva, solicitada pela instituição pesquisada, e uma autoavaliação dos participantes, proposta pela pesquisadora, instrutora do curso.

A avaliação objetiva (formulário disponível no Apêndice E) apresentou critérios de verificação de qualidade do curso, da instrutora/multiplicadora e das condições e serviços ofertados.

Dessa avaliação destaca-se que, segundo os participantes, o curso atingiu seus objetivos em mais de 80%. A grande maioria dos respondentes, doze entre os dezessete, indicou que os objetivos do curso foram totalmente atendidos, conforme demonstra o Gráfico 1.

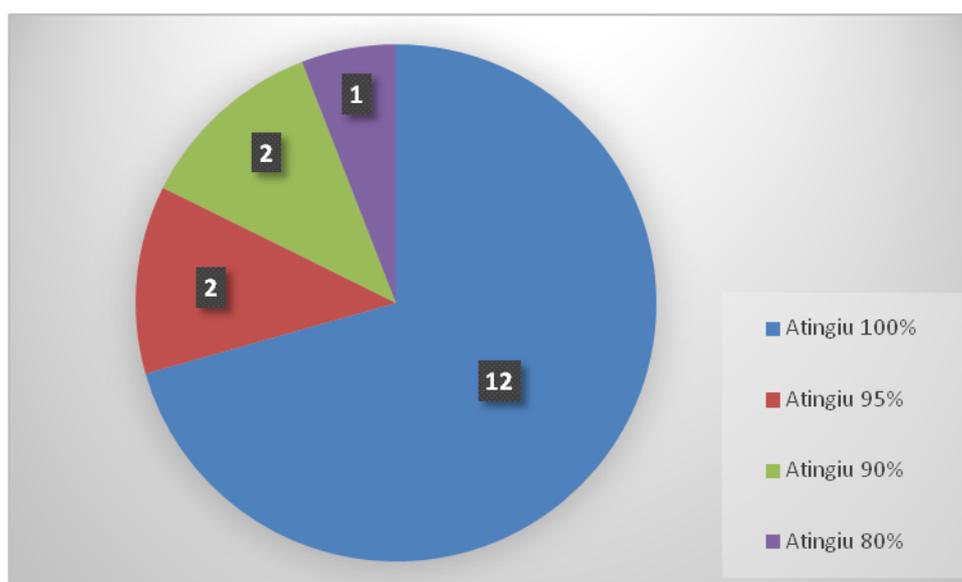


Gráfico 1 - Avaliação dos participantes sobre cumprimento dos objetivos do curso
(Fonte: Elaborado pela pesquisadora)

Ainda nesta avaliação, destacaram-se as observações adicionais inseridas em apenas quatro formulários, que, com exceção de uma que parabenizava a iniciativa, indicavam a necessidade de realização de mais cursos como este, com maior frequência, seja em cada *campus*, seja de fluxo contínuo, seja com subtemas mais específicos, ou seja, com direcionamento a outros profissionais que atuam na instituição.

A qualificação deveria, na medida do possível, ser ofertada diretamente nos campi e/ou em fluxo contínuo, contemplando "níveis", exemplo: básico, aprofundamento, reciclagem/atualização, condutas específicas, estudo específico de determinada necessidade (deficiência, etc.). A carga horária poderia ser subdividida em 4 dias com 6h cada e/ou 5 dias com 5h. No geral estou saindo muito satisfeita e com mais conhecimento/motivação (Formulário de avaliação, participante não identificado).

Maior frequência ou oferta de cursos dessa natureza devido a necessidade de maior compreensão do tema e troca de experiências (Formulário de avaliação, participante não identificado).

Acredito que é importante que o curso seja direcionado a outros profissionais da educação que atuam nos campi (Formulário de avaliação, participante não identificado).

As análises destes formulários indicaram que o curso foi positivo e agregou conhecimento para os participantes e, além disso, ficou evidente que a instituição carece de investimento em formação continuada para seus servidores, sobre educação especial na perspectiva inclusiva.

A partir da autoavaliação de cada participante (formulário disponível no Apêndice F), buscou-se investigar os avanços obtidos com a realização da formação e, a partir daí a compreensão de cada um sobre a prática da educação inclusiva em seu *campus*, procurando evidenciar possíveis direcionamentos para novas ações a serem trilhadas no presente estudo.

Assim, analisando os conteúdos descritos nas autoavaliações, uma primeira questão que chamou a atenção foi um pensamento em forma de expectativa declarado por quatro participantes, de que o curso de formação continuada apresentaria respostas e soluções para todos os problemas de inclusão por eles vivenciados na prática profissional, conforme demonstram alguns registros:

No início do curso eu pensava que o curso traria todas as respostas às minhas dúvidas. Que me apresentasse exemplos e situações de necessidade específica, onde esclarecesse de fato o que tenho que fazer para auxiliar os estudantes que assisto na instituição que trabalho (Autoavaliação, P7).

No início do curso eu pensava que o curso apresentaria soluções para as situações relacionadas a educação inclusiva nos campi, especialmente para casos mais complexos (Autoavaliação, P13).

No início do curso eu pensava que a educação inclusiva tem sua importância, mas ainda enfrenta muitas barreiras e que aqui teríamos a solução para nossos problemas [...] (Autoavaliação, P9).

No início do curso eu pensava que iria encontrar respostas para as dificuldades do campus em relação a educação inclusiva (Autoavaliação, C3).

Destaca-se, ainda nesta análise, que um dos participantes que manifestou tal pensamento, C3, é coordenador de um NAPNE, e como já observado na análise das entrevistas empreendidas neste estudo, não possuía qualquer formação na área. Nesse sentido, acredita-se que o pensamento de C3, assim como dos demais, pode ser, em grande parte, explicada pela falta de conhecimento sobre o assunto, falta de capacitação, que resultou na criação de uma expectativa não condizente com a realidade.

No entanto, o curso de formação realizado possibilitou aos participantes uma melhor compreensão do tema, o que, sem dúvida, refletirá em suas práticas. Essa nova compreensão ficou evidente na fala dos mesmos cursistas:

Hoje eu sei que as coisas não acontecem de forma padronizada [...] (Autoavaliação, P7).

Hoje sei que não se trata de encontrar soluções, mas caminhos que possam contribuir para a aprendizagem e formação do aluno que possui necessidade específica e que são necessárias ações coletivas dentro do campus (Autoavaliação, P13).

Hoje sei que não existe receita pronta, é no dia a dia e com as dificuldades é que vamos aprendendo e adaptando à nossa realidade [...] (Autoavaliação, P9).

Hoje eu sei que estamos construindo e buscando informações juntos, pois, as dúvidas ainda permanecem. Educação inclusiva é um aprendizado diário com toda equipe escolar envolvida no sistema de ensino/aprendizagem (Autoavaliação, C3).

Considerando ainda o que os participantes declararam pensar antes do curso, foi possível observar também que alguns participantes achavam que apenas eles enfrentavam dificuldades no processo de inclusão e desconheciam que a realidade da inclusão educacional estava presente em vários *campi* da instituição, o que se confirma nos registros abaixo:

No início do curso eu pensava na dificuldade diária de inserção de práticas inclusivas no campus onde trabalho [...] (Autoavaliação, P8).

Hoje eu sei que as dificuldades para as realizações das práticas inclusivas são comuns a todos os campi, ainda que cada um tenha suas particularidades, e que só discutindo coletivamente e nos organizando, seremos capazes de avançar nesta pauta (Autoavaliação, P8).

No início do curso eu pensava que as dificuldades/desafios que vivencio em minha prática profissional eram muito específicas. Me sentia desafiada e com pouca instrumentalização para esse enfrentamento (Autoavaliação, C5).

Hoje sei que muitos profissionais, assim como eu, estão lutando pela inclusão em seus campi e as especificidades das ações inclusivas se aproximam em muitos pontos [...]. Hoje me sinto mais preparada, e menos solitária, para enfrentar os desafios de construir coletivamente práticas, procedimentos e atitudes mais inclusivas, flexíveis (Autoavaliação, C5).

No início do curso eu pensava que para haver a inclusão na educação muitas barreiras seriam difíceis de serem vencidas e que esta realidade não estava tão próxima da nossa instituição [...] (Autoavaliação, P11).

Hoje sei que com o envolvimento de todos que atuam no processo de ensino-aprendizagem podemos, sim, proporcionar vários recursos para estes alunos, através do compartilhamento de experiências, da busca de conhecimentos específicos e do real acolhimento destes alunos (Autoavaliação, P11).

Foi possível apreender pelos registros dos participantes em suas autoavaliações que, após a realização do curso, eles passaram a se sentir mais seguros, a partir do conhecimento das fragilidades e potencialidades dos outros *campi*, e, além disso, passaram a concluir que é necessário que haja troca de experiências constantes entre os *campi* para que possam se fortalecer em suas estratégias e que é imprescindível a construção de um trabalho coletivo.

A troca de experiências entre os *campi* pareceu ter inspirado um sentimento de solidariedade entre os diversos profissionais participantes da formação.

Outros participantes relataram que acreditavam que trabalhar na perspectiva inclusiva era algo muito difícil e complexo, entretanto após a formação passaram a vislumbrar possibilidades:

No início do curso eu pensava que praticar inclusão era extremamente difícil (Autoavaliação, P9).

Hoje eu sei que é difícil, mas possível, e que o primeiro passo é estar aberto a inclusão e continuar estudando para avançar cada vez mais no objetivo de não deixar ninguém para trás (Autoavaliação, P9).

No início do curso eu pensava que para a efetivação da educação inclusiva fosse necessário um trabalho mais complexo tanto do ponto de vista pedagógico, quanto de gestão (Autoavaliação, P2). Hoje eu sei que a educação inclusiva vai se efetivando a partir de ações menos complexas, a partir de posturas inovadoras e de quebra de paradigmas (Autoavaliação, P2).

Essas declarações registradas pelos participantes, através do exercício de autorreflexão, revelaram que o curso de formação continuada provocou mudanças de concepções e abertura a outras possibilidades de trabalho.

Na sequência, quando convidados a repensar sobre a organização e prática de educação inclusiva em seus respectivos *campi*, a manifestação indicando que alguma coisa tem que ser feita foi praticamente unânime. Contudo, algumas ações e/ou mudanças foram indicadas como necessárias, como o envolvimento de mais profissionais e dos docentes no trabalho inclusivo, o apoio e fortalecimento do trabalho do NAPNE, a sensibilização e quebra de barreiras atitudinais, entre outros:

É preciso mais servidores para atuar em parceria nos trabalhos e nas demandas dos alunos com alguma dificuldade e deficiência [...] (Autoavaliação, P14).

Penso que é necessária uma equipe multidisciplinar atuante nas questões de adaptação de currículo, pois a equipe do NAPNE é pequena, com a colaboração apenas de apenas um pedagogo [...] (Autoavaliação, P7).

Há muito o que fazer pois o trabalho do NAPNE dificultado. A coordenação local se esforça muito, no entanto, há pouca colaboração. Além disso, as pessoas da comunidade local ainda não perceberam a importância de promoverem a inclusão independente de sua função e/ou contato com o "problema" (Autoavaliação, C4).

Precisamos avançar muito mais, quebrar barreiras e conseguir maior adesão, dedicação e sensibilização dos docentes, pois temos uma grande resistência deles (Autoavaliação, P9).

Temos muito a melhorar, principalmente quanto ao envolvimento do corpo docente e da conscientização de todos os servidores [...]. Os desafios surgirão e nunca estaremos totalmente preparados para receber todos os tipos de alunos [...] (Autoavaliação, P11).

Será um desafio pessoal e coletivo pois ainda existe muita barreira atitudinal que dificulta sua materialização [...] (Autoavaliação, P10).

Penso que ainda é um projeto embrionário, por ser um campus em implantação, devendo ser fomentado e estimulado junto a toda a comunidade, envolvendo alunos, docentes, gestores, técnicos, pais e toda a comunidade externa vinculada ao campus (Autoavaliação, R1).

[...]. As nossas ações, a forma de organização do nosso trabalho, devem estar de acordo com os preceitos da inclusão. (Autoavaliação, P2).

Penso que independente dos recursos materiais devemos prezar pelas práticas inclusivas [...] (Autoavaliação, P4).

Todavia, sobressaem, como ações necessárias para melhoria da organização e da prática da educação inclusiva, as ponderações sobre a necessidade de se organizar e construir diretrizes para o trabalho de forma coletiva e o comprometimento para com as ações, como se pode apreender de alguns trechos selecionados:

É urgente e necessária a formação de um grupo de trabalho para pensar e formular diretrizes para o atendimento especializado (Autoavaliação, R3).

Precisamos nos organizar mais e melhor, construir um trabalho acerca do tema com os demais servidores e alunos de modo a colocar por terra certos estigmas que pairam sobre ele e sobre o próprio núcleo de atendimento (Autoavaliação, P8).

Acredito que a possibilidade de retomarmos o fórum multicampi de ações inclusivas nos ajudará a implementar essas práticas (Autoavaliação, C5).

Penso que há muito que aprender, mas estamos no caminho certo. Precisamos envolver toda instituição neste processo de grande complexidade (Autoavaliação, C3).

Cada um de nós deve estar envolvido nesse processo de tornar esse atendimento cada vez mais eficaz (Autoavaliação, R2).

Somente um trabalho colaborativo e em equipe podemos construir condições individualizadas que possam de fato fazer a inclusão do indivíduo (Autoavaliação, P3).

4.3 PARTE 3: A (RE)CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

Naturalmente, ao fim do curso de formação, que suscitou novas reflexões e compreensões por parte dos participantes, novas demandas e propostas de trabalho floresceram, possibilitando a continuidade cíclica da

pesquisa-ação (TRIPP, 2005), num processo contínuo de reflexão, ação e planejamento.

A realização do curso criou condições para a realização de trabalhos de aprofundamento em estudos, pesquisas e reflexões sobre o fazer institucional na perspectiva da educação inclusiva, com vistas à definição de possíveis diretrizes de ação.

Nesse sentido, foi proposto um trabalho focalizado na reflexão sobre o processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial vivenciado na instituição pesquisada.

Foi proposta a realização de oficinas, nomeadas oficinas de reflexão-ação, com os servidores com certa experiência sobre o tema e que participaram de etapas anteriores do trabalho de pesquisa e, principalmente, da formação continuada, objetivando revisar e (re)construir práticas institucionais com vistas a favorecer o processo de inclusão dos discentes público-alvo da educação especial.

Dessa forma, como ressaltam Jesus, Almeida e Sobrinho (2005), para que uma escola seja inclusiva é preciso que haja um trabalho coletivo e integrado entre os educadores, de modo a estarem em constante processo de análise e construção.

Acreditamos que, se quisermos uma escola que atenda à diversidade, ou seja, uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer (JESUS, ALMEIDA e SOBRINHO, 2005, p.1).

Nessa perspectiva, foram realizados quatro encontros presenciais, com duração de cinco a oito horas cada, para realização das oficinas, além das trocas de informações e materiais realizadas entre o grupo através de email. Este trabalho de campo se desenvolveu entre os meses de agosto e novembro de 2016, onde foi possível confrontar a realidade institucional vivenciada por cada participante, com as previsões legais e as teorias e evidências de estudos sobre o tema, trabalhados na formação continuada, de modo a subsidiar a reflexão para reconstrução ou construção de práticas inclusivas, conforme elucida o Quadro 7.

Quadro 7 - Organização e desenvolvimento das oficinas de reflexão-ação.
(Fonte: Elaborado pela pesquisadora)

Oficinas	Temas Trabalhados	Ações desenvolvidas
Oficina 1	Perspectivas e possibilidades para o trabalho inclusivo no IF Sudeste MG.	<ul style="list-style-type: none"> - Construção coletiva sobre o propósito das oficinas; - Debates e reflexão sobre definição de prioridade de ação para encaminhamento de propostas inclusivas na instituição; - Definição de prioridades.
Oficina 2	Do reconhecimento de instituição inclusiva às previsões em documentos institucionais.	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de documentos institucionais; - Reflexão sobre os documentos e as previsões legais para atendimento aos discentes público-alvo da educação especial; - Construção de sugestões de complementações textuais para os documentos analisados, de modo a contemplarem o atendimento aos discentes público-alvo e garantir práticas mais inclusivas, com vistas a se reconhecer e ser reconhecida como instituição inclusiva.

Continuação Quadro 7:

<p>Oficina 3</p>	<p>Organização da educação especial, como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da organização atual da instituição; - Análise sobre as garantias legais existentes; - Reflexão a partir das análises e condições reais da instituição; - Construção de um desenho possível para a organização da educação especial na instituição; - Debates sobre as formas de operacionalização da proposta; - Construção descritiva da organização e funcionamento do suporte da educação especial na instituição.
<p>Oficina 4</p>	<p>Organização prática do suporte da educação especial aos discentes público-alvo da educação especial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise sobre as garantias legais existentes; - Análise sobre as práticas adotadas em outros Institutos Federais; - Análise de instrumentos, como o PEI, identificados em literaturas sobre o tema, como potencial para o atendimento e acompanhamento do discente público-alvo; - Reflexão sobre possibilidade aplicação do PEI na instituição; - Elaboração do PEI e outros instrumentos, a partir da análise e adaptação de PEIs de outras instituições, para a realidade da instituição estudada.

Assim, o trabalho nas oficinas de reflexão-ação, conforme detalhado no Quadro 7, foi desenvolvido através de pesquisas, estudos, discussões, levantamentos, avaliações, identificação de necessidades e proposições de ações, que só foram possíveis a partir das etapas anteriores de pesquisa, e que, assim, resultaram em ações e produções efetivas que orientam o estabelecimento de práticas inclusivas na instituição, as quais constam no Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG (Apêndice A).

4.3.1 Perspectivas e possibilidades para o trabalho inclusivo no IF Sudeste MG

Num primeiro momento, foi preciso estabelecer, entre o grupo de colaboradores e pesquisadora, um direcionamento, para o desenvolvimento do trabalho nas oficinas de reflexão-ação.

Nesse intuito, foram colocadas em discussão quais seriam as necessidades mais evidentes da instituição para o exercício da educação inclusiva, e quais seriam as prioridades de ações, considerando todo o arcabouço teórico e legislativo desenvolvido no curso de formação, etapa anterior da pesquisa.

Assim, após intenso debate, foi estabelecido pelo grupo três importantes frentes de trabalho, identificadas como essenciais para o desenvolvimento de uma política institucional de inclusão.

A questão elencada como a de maior importância para a prática inclusiva no IF Sudeste MG foi a de organização estratégica das ações de inclusão, principalmente as estruturais.

Na sequência, foi acordada a necessidade de um direcionamento, de uma organização para as práticas efetivas de atendimento e acompanhamento dos discentes público-alvo da educação especial.

Nessa mesma perspectiva, também foi colocada a necessidade de estabelecimento de compromisso dos gestores da instituição para com a educação inclusiva, a partir do reconhecimento de seu engajamento, com previsões em seus documentos institucionais.

Todavia, após estabelecimento dessas vias de reflexão para ação, e suas prioridades, uma questão foi levantada pelo grupo: a necessidade da instituição se reconhecer como inclusiva e garantir esse viés em suas propostas, antes mesmo de qualquer política específica.

Assim, optou-se por trabalhar, antes de qualquer coisa, na proposta de contemplar a inclusão e os critérios legais nos documentos oficiais internos da instituição.

4.3.2 Do reconhecimento de instituição inclusiva às previsões em documentos institucionais

Tendo o grupo de colaboradores e pesquisadora definido como uma primeira ação necessária, o reconhecimento e previsão de práticas inclusivas nos documentos regulamentadores institucionais, passou-se para o trabalho de análise e considerações sobre os mesmos.

Assim, os integrantes das oficinas, individualmente e de forma antecipada ao encontro formal da oficina, se debruçaram nos estudos dos principais documentos institucionais, cada um avaliando a seu modo, com o objetivo de contribuir na construção conjunta da proposta, que veio a ocorrer no encontro da Oficina 2.

Então, nas discussões empreendidas na Oficina 2, foi observado que os documentos institucionais mais gerais e políticos já contemplavam, mesmo que de forma simples e sutil, o compromisso com a inclusão, mas, em contrapartida, os documentos mais normativos e regulamentadores das atividades acadêmicas, em sua maioria, não faziam qualquer referência ao atendimento dispensado aos discentes público-alvo da educação especial.

Assim, optou-se por focar a análise nos seguintes documentos do IF Sudeste MG: Regulamento Acadêmico de Graduação – RAG (BRASIL, 2016a), Regulamento Acadêmico de Cursos Técnicos- RAT (BRASIL, 2013b) e Regulamento de Conduta Discente (BRASIL, 2015a).

Os participantes/colaboradores apresentaram seus pontos de vista sobre os documentos e, embasados nas previsões legais, construíram algumas argumentações e sugestões de complementações textuais para os

regulamentos analisados, buscando contemplar o atendimento aos discentes público-alvo, como efetivação de seus direitos, e garantir práticas mais inclusivas, com vistas a se reconhecer e ser reconhecida como instituição inclusiva.

Nesse sentido, destacam-se algumas complementações sugeridas para o RAT e RAG, elaborados na Oficina 2, e encaminhados como sugestão para os órgãos colegiados da instituição, responsáveis pela revisão destes documentos.

Foi sugerida a inserção de definição do público-alvo da educação especial conforme LDBEN (1996) e a complementação dos documentos, no sentido de contemplar o atendimento a este público pela via da flexibilização e adaptação curricular, além do atendimento especializado, tudo sendo instrumentalizado e registrado através de um Plano Educacional Individualizado - PEI.

Assim, nos artigos do RAT e do RAG que tratavam dos programas analíticos, foram inseridos os seguintes textos, em forma de parágrafos:

Para fins de adaptações e atendimento às diversidades dos discentes o currículo e o programa analítico poderão ser modificados a partir de demandas identificadas no decorrer da disciplina (Produção da Oficina 2, 2016).

Para os discentes público-alvo da educação especial, deverá ser observada a necessidade de flexibilização e a realização de adaptações curriculares conforme legislação vigente (entre elas a Lei Brasileira de Inclusão - Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - MEC/SEESP-2001), afim de atender as demandas identificadas no decorrer da disciplina (Produção da Oficina 2, 2016).

Porém, quando os documentos tratavam a questão do rendimento acadêmico e promoção, observou-se a necessidade de complementar a informação com um direcionamento para o caso dos estudantes público-alvo da educação especial, registrando a necessidade elaboração do PEI para atendimento e acompanhamento pedagógico dos mesmos:

No caso dos discentes público-alvo da educação especial, deverão ser registradas as adaptações realizadas, os suportes disponibilizados e o acompanhamento a partir do Plano Educacional Individualizado (PEI), que deverá ser construído e reavaliado a cada semestre por equipe multiprofissional (Produção da Oficina 2, 2016).

Por conseguinte, para garantir a formação mínima em educação especial e inclusiva aos estudantes em formação docente, ou seja, matriculados em cursos de licenciatura, de modo a se prepararem para o exercício da docência inclusiva, foi elaborada uma sugestão de texto para complementação do artigo do RAG que tratava das matrizes curriculares dos cursos de graduação, conforme abaixo:

A matriz curricular deverá contemplar o tema Educação Inclusiva como disciplina obrigatória nas licenciaturas e como optativa para os demais cursos, conforme recomendação da PORTARIA MEC N.º 1793, de dezembro de 1994 e em atendimento do Inciso VIII do art. 5º da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (Produção da Oficina 2, 2016).

Todavia, foi possível observar que o RAT e o RAG, apesar de serem documentos normativos mais relacionados à prática acadêmica, não consideram as necessidades e especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial, apenas o Regulamento Disciplinar de Conduta Discente reconhece os direitos desta parcela de discentes.

Mas, chama a atenção o RAG, que apesar de ter passado por revisão recente por servidores representativos de todos os *campi*, quando da análise empreendida neste estudo, não havia previsto qualquer possibilidade de flexibilização e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial.

Situação diferente foi verificada na análise do Regulamento Disciplinar de Conduta Discente, atualizado em 2015, onde existe um capítulo exclusivo tratando dos direitos mais específicos do estudante público-alvo da educação especial.

Interessante notar que, apesar de os documentos mais amplos e políticos como o Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político-Pedagógico Institucional (BRASIL, 2014) delinearem propósitos inclusivos para instituição, quando se analisam os documentos mais acadêmicos e normativos, nem sempre há o reflexo desta proposta política.

Pode-se constatar, a partir das análises empreendidas pelo grupo e a partir da análise de outros documentos institucionais, conforme já apresentado neste estudo, que a instituição ainda não incorporou uma cultura de prática

inclusiva, pois esse viés deve estar presente em todos seus documentos, de modo a deixar claro seu comprometimento social de ofertar educação de qualidade a todos, sendo, também um fator de conscientização e sensibilização para toda a comunidade acadêmica.

4.3.3 Da organização da educação especial

Quando da definição, na Oficina 1, das ações prioritárias para o desenvolvimento da educação inclusiva na instituição, uma das questões elencadas como de maior importância e primordial para o desenrolar de outras ações foi a estrutura organizacional da educação especial dentro da instituição de educação profissional e tecnológica.

Sobre esse aspecto, a condição atual da instituição, conforme já apresentado neste estudo, revela uma organização descompassada – talvez em função da característica de formação do Instituto Federal, em que se juntaram instituições autônomas para formar uma só instituição –, conseqüentemente, uma carência de representatividade da educação especial como suporte para todas as demais modalidades de ensino.

No entanto, para que a proposta e o trabalho educacional sejam realmente inclusivos, é essencial que o suporte da educação especial seja organizado e esteja presente, facilitando, inclusive, a interlocução.

Nessa perspectiva, considerando que o IF Sudeste MG oferta várias modalidades de ensino, destacam-se duas previsões legais: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que indica a necessidade de oferta de AEE em sala de recursos multifuncionais na educação básica, e o Programa Incluir (BRASIL, 2013), que indica a necessidade de implementação de núcleos de acessibilidade nas instituições ensino superior, ambos para dar apoio aos discentes público-alvo da educação especial no processo educacional regular, como suporte da educação especial.

Nesse sentido, considerando, essas e demais leis e normativas vigentes, e ainda levando em consideração as condições institucionais existentes, foi possível traçar uma proposta factível de organização da educação especial para o contexto específico do estudo.

Então, o grupo de pesquisadores/colaboradores, após estudos, pesquisas sobre as estruturas de outras instituições de mesmo nível de atuação (BRASIL, 2009; BRASIL, 2012; BRASIL, 2013c; BRASIL, 2013d; BRASIL, 2014a), reflexões e debates, definiu, na Oficina 3, que a instituição precisa institucionalizar um setor em cada *campus*, e em todos eles, que seja referência da educação especial para toda a comunidade acadêmica. E esse setor precisa ser reconhecido na estrutura organizacional, contar com espaço físico adequado, pessoal qualificado para o trabalho, recursos acessíveis e de tecnologia, entre outros.

Todavia, a institucionalização desses setores não obriga um alto investimento de recursos financeiros, físicos e humanos, pois conhecendo suas condições, é possível perceber que há possibilidades menos dispendiosas de se fazer funcionar esses setores, de imediato. Trata-se de aproveitar os recursos disponíveis, reservar um espaço físico, talvez em desuso e alocar os profissionais de apoio da educação especial (intérpretes de Libras, revisores de braille, entre outros) que têm ingressado na instituição e delinear uma proposta de trabalho para os mesmos.

Acredita-se que, a partir da implementação desses setores, diversas ações inclusivas poderão ser articuladas com outros setores já existentes na instituição, como o suporte pedagógico especializado a docentes e estudantes que necessitarem, o atendimento especializado a discentes, a capacitação da comunidade acadêmica, entre outras.

Além disso, esses setores podem dar apoio especializado a outros setores para o desenvolvimento de ações que contemplem a diversidade, como o trabalho com a questão atitudinal com discentes e servidores, o trabalho para garantia de acessibilidade arquitetônica e comunicacional, entre outros.

Acredita-se que esse setor se constitui como ponto chave para o desenvolvimento de uma política inclusiva na instituição, servindo como articulador e incentivador de propostas e ações de inclusão, além de se apresentar como referência para os discentes público-alvo da educação especial.

Assim, foi possível desenhar e descrever, no decorrer da Oficina 3, uma forma de organização e funcionamento para esses setores na instituição. Buscou-se, a partir das condicionantes estruturais e organizacionais da

instituição, descrever de forma detalhada, clara, objetiva e, principalmente, possível, como poderá se organizar e operacionalizar o funcionamento desses setores, conforme consta no Passo 1, descrito no Guia Orientador (Apêndice A).

4.3.4 O enfoque prático na organização do apoio pedagógico aos discentes público-alvo da educação especial

Avançando um pouco mais nas discussões empreendidas nas oficinas de reflexão-ação, foi identificada a necessidade de se planejarem as ações pedagógicas para o atendimento e acompanhamento dos discentes público-alvo da educação especial, visto que, atualmente, não há um direcionamento específico, o que dificulta o trabalho docente e de suporte pedagógico.

Assim, na perspectiva da existência de um setor de referência para educação especial, o apoio pedagógico dispensado ao discente público-alvo da educação especial poderá ser multiprofissional, envolvendo o trabalho em equipe com professores, supervisores e orientadores pedagógicos e profissionais da educação especial, sendo orientado/coordenado por esse setor.

Apesar desse suporte especializado não poder ser padronizado em razão das especificidades de cada discente, alguns autores (GLAT, VIANNA e REDIG, 2012; MARIN, MASCARO e SIQUEIRA, 2013; PLETSCHE e GLAT, 2013; PEREIRA, 2014; MASCARO e REDIG, 2016) têm apontado que o desenvolvimento de alguns instrumentos como o Plano Educacional Individualizado – PEI, pode auxiliar na compreensão e organização dos atendimentos e acompanhamentos de quaisquer discentes público-alvo da educação especial.

Então, dentre as discussões empreendidas na Oficina 4, identificou-se a importância da utilização de um instrumento específico, o PEI, para o atendimento das necessidades e o acompanhamento da trajetória escolar de um estudante público-alvo da educação especial.

No entendimento dos participantes/colaboradores das oficinas de reflexão-ação, o PEI constitui ferramenta imprescindível para garantia de

reconhecimento e atendimento às necessidades específicas do discente público-alvo da educação especial. Ele possibilita a organização das propostas pedagógicas que considerem as demandas de cada estudante, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma.

Assim, após intenso debate sobre o tema, o grupo de colaboradores da pesquisa, chegou à compreensão de que para se estruturar e organizar as práticas inclusivas na instituição pesquisada é preciso colocar como ponto de partida a elaboração dos PEI's para os discentes que necessitem de apoio especializado, coadunado assim com a afirmação de Mascaro e Redig (2016, p.2), de que "uma proposta para estruturação da prática inclusiva fundamenta-se na elaboração de Planos Educacionais Individualizados – PEI para os alunos que apresentam uma necessidade educacional especial."

O PEI constitui uma estratégia para atender a diversidade do alunado presente em sala de aula, serve, principalmente, como respostas educativas aos discentes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento (PLETSCH e GLAT, 2013).

Desse modo, o PEI nada mais é que uma estratégia pedagógica para atendimento às especificidades dos discentes público-alvo da educação especial, devendo ser construído por equipe multiprofissional, incluindo professores e profissionais de apoio pedagógico, que deverão considerar a realidade e condições específicas do discente para, a partir daí, planejar ações pedagógicas, acompanhando e avaliando o desenvolvimento do estudante.

Ainda, como afirmam Magalhães, Cunha e Silva (2013, p. 45), a característica básica do PEI é:

(...)constituir-se em registro escrito avaliativo, formulado em equipe, que busca respostas educativas mais adequadas para as necessidades educacionais especiais apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem.

Diante dessa possibilidade, que vem ao encontro do propósito de construir práticas inclusivas, o grupo de colaboradores da pesquisa considerou algumas concepções de PEI e outros instrumentos (GLAT, VIANNA e REDIG, 2012; REDIG, MAGALHÃES, CUNHA e SILVA, 2013; MARIN, MASCARO e SIQUEIRA, 2013; PLETSCH e GLAT, 2013; PEREIRA, 2014; MASCARO e

REDIG, 2016), com a intenção de avaliar as melhores formas de aplicação para o contexto do *lócus* da pesquisa e, assim, moldar um instrumento próprio.

Nessa perspectiva, foi construído um modelo de PEI (Figura 3), considerando a realidade da instituição pesquisada e a partir da realização de simulações de preenchimento e discussões embasadas e casos reais existentes nos *campi*.

Plano Educacional Individualizado²

Este documento deverá ser elaborado (primeira versão) no início do período letivo do discente público-alvo da educação especial, por equipe multiprofissional composta por no mínimo: coord. de ações inclusivas, setor de apoio pedagógico a discentes e a docentes, coordenação de curso, professores e discente e/ou familiar (caso manifeste interesse). O PEI deverá ser revisado a cada 2 meses (cada bimestre), de modo a elaborar uma nova versão do mesmo. A revisão deverá ser realizada pela mesma equipe multiprofissional, com base no Registro de Atividades Docentes (modelo disponível) e no Registro de Atividades da Coordenação de Ações Inclusivas (modelo disponível).

Aluno:
Curso:
Matrícula:

PRIMEIRA VERSÃO DATA: XX/XX/2016

Habilidades do estudante	Dificuldades do estudante

Pontos positivos do contexto	Dificuldades identificadas no contexto
Interno	Interno
Externo	Externo

Lista de problemas por demanda	Identificação da origem do problema	Lista de Encaminhamentos/Soluções

Figura 3 - Plano Educacional Individualizado.
(Fonte: Elaborado na Oficina 4)

Perseguindo o propósito de delinear caminhos para a inclusão efetiva desses discentes no processo de ensino e aprendizagem, foram elaboradas outras ferramentas de apoio e controle para o desenvolvimento do PEI, como um roteiro para a realização de um estudo de caso para dar embasamento à elaboração do PEI, e dois formulários para registros referentes ao cumprimento, acompanhamento e para (re)avaliação do PEI para docentes e para o setor de referência da educação especial, disponíveis no Guia Orientador (Apêndice A).

Todavia, a confecção de todos esses instrumentos só foi possível por meio de discussão, com base nas características e realidade institucional, buscando delinear o melhor caminho, de forma que resultasse em algo exequível pela instituição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 CONCLUSÃO

Investigar, compreender, promover reflexão e empreender ações de mudança no/para o processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG, pela via da pesquisa-ação, não foi tarefa simples.

No entanto, o trabalho de pesquisa ocorreu num espaço rico e abundante de potencial, observado através do estabelecimento de trocas de conhecimentos e experiências, confrontados com a realidade institucional e o ideário inclusivo, que proporcionou tamanha riqueza ao trabalho de pesquisa, possibilitando o alcance dos objetivos delineados e o retorno imediato para a instituição pesquisada, através do percurso formativo de seus servidores no processo de pesquisa e ação.

O processo investigativo possibilitou compreender a complexidade do processo de inclusão e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial e identificar algumas limitações na instituição pesquisada: a) a falta de organização sistêmica do trabalho com inclusão; b) a falta de direcionamentos específicos para o trabalho inclusivo, resultando em ausência de diretrizes para organização das práticas inclusivas.

Tal constatação justifica o não estabelecimento de uma cultura inclusiva no IF Sudeste MG, que permeie todos os âmbitos e ações institucionais, de modo a colocar a acessibilidade e a inclusão como parâmetros para qualquer prática.

Nessa perspectiva, foi possível identificar outros elementos dificultadores do processo inclusivo, como a falta de capacitação dos servidores da instituição sobre a temática da educação inclusiva, a falta de investimentos da instituição, tanto em recursos humanos como em recursos materiais e a questão atitudinal, do preconceito e desresponsabilização dos profissionais para com o estudante público-alvo da educação especial.

No entanto, também foram observados pontos positivos para o desenvolvimento do processo educacional pelo viés da inclusão, a começar pelas próprias diretrizes de trabalho concebidas para a atuação da Rede

EPCT, com vistas a privilegiar o desenvolvimento local, econômico e social, primando pelo desenvolvimento da cidadania, equidade e pela redução das desigualdades (BRASIL, 2010).

Ainda, pela sua característica organizacional, de oferta de diversas modalidades de ensino, a instituição conta com a contribuição de profissionais de diversas áreas de formação, possibilitando o trabalho multiprofissional para o atendimento mais rico e eficaz ao público-alvo da educação especial. Sem contar o potencial para o trabalho inclusivo que pode ser estimulado através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Do mesmo modo, a manutenção e funcionamento de alguns NAPNEs, mesmo sem ter um referencial político/orientador e profissionais especializados na área de educação especial e inclusiva, que buscam, da melhor maneira possível, atender às demandas dos estudantes público-alvo da educação especial que ingressam na instituição, constitui fonte de reconhecimento, de inspiração e, principalmente, de potencialidade para expansão do trabalho inclusivo na instituição.

Todavia, as ações empreendidas no presente estudo, buscaram "quebrar" algumas barreiras identificadas como dificultadoras para a prática inclusiva, buscando aproveitar os aspectos positivos identificados no contexto.

Assim, a experiência da formação continuada constituiu ação positiva e próspera, que desmistificou questões relacionadas à educação inclusiva, abriu possibilidades de trabalho na instituição e despertou nos participantes o interesse em discutir o processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial para proposição de melhorias.

Nesse sentido, a reflexão sobre as práticas institucionais e a autorreflexão de suas próprias práticas, a partir da compreensão de todo processo histórico e atual da educação especial e inclusiva, possibilitou aos participantes do processo de pesquisa repensar e (re)construir as ações inclusivas na e para a realidade institucional.

Seguindo o movimento característico da pesquisa-ação, de reflexão e avaliação da/para a ação, constatou-se a existência de novo contexto, favorável à discussão e construção de propostas de ações inclusivas para o ambiente escolar estudado.

Assim, o propósito de revisar e (re)construir práticas institucionais para o favorecimento do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial veio ao encontro dos anseios apresentados pelos servidores após participação no curso de formação continuada, e acabou por estabelecer nova ação colaborativa no processo de pesquisa.

O trabalho de revisão e (re)construção de ações inclusivas revelou boas práticas já executadas na instituição, em espaços restritos, que puderam ser repensadas e somadas a propostas novas, todas discutidas e incluídas como orientações e diretrizes gerais, que, considerando a realidade institucional a partir das experiências dos próprios colaboradores, possibilitou a construção de uma proposta de trabalho exequível.

É importante destacar a contribuição do presente estudo, que resultou ainda na produção de um Guia Orientador (Apêndice A), que se constitui como documento orientador para implementação de mudanças efetivas no espaço educacional pesquisado, com vistas a se tornar, reconhecidamente, uma escola inclusiva, que preze pelo reconhecimento da diversidade e pelo tratamento equânime de seus estudantes e educadores.

Não obstante, é sabido que as possibilidades de pesquisa, no *lócus* estudado, não se esgotam no presente trabalho, assim como são muitas as ações necessárias para tornar a instituição mais inclusiva, de tal modo, que seria impossível concluí-las dentro do estrito espaço de tempo de uma pesquisa de mestrado.

O processo reflexivo exercitado nessa pesquisa, apoiado no arcabouço teórico trabalhado e na legislação vigente, contrastados com a realidade institucional, levaram à compreensão de que é necessário e possível que a instituição se (re)organize para promoção da educação inclusiva.

Todavia, é premente que haja um movimento institucional de quebra de paradigmas, de superação de preconceitos, de mudança de cultura, de tal forma que, mesmo diante da falta de direcionamento e incentivo direto governamental, esta possa priorizar e investir em um processo educacional mais inclusivo.

5.2 PERSPECTIVAS

É comum o discurso negativo de dificuldade, muitas vezes sem fundamento, atrelado à proposta de educação inclusiva. No entanto, sem nos aproximarmos mais dessa realidade e nos movimentarmos para prover condições igualitárias a esse público, como poderemos afirmar dificuldade ou impossibilidade?

Contrário a esta perspectiva negativa do processo educacional inclusivo, o presente estudo buscou apresentar possibilidades para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica inclusiva.

A partir das inferências apresentadas neste estudo a instituição pesquisada poderá conhecer melhor o papel da educação e da educação especial no viés da inclusão, poderá conhecer melhor sua realidade e ampliar seus horizontes para o investimento numa política inclusiva.

Assim, espera-se que o presente estudo dê subsídios para a realização de melhorias nas condições de acesso e de permanência de discentes público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG, bem como possa contribuir para a reflexão de profissionais de outras instituições.

Espera-se que, diante da imensidade de questões e problemáticas relacionadas à mudança de cultura e ao estabelecimento de novas práticas escolares que, sem dúvida, não se esgotaram neste estudo, sejam constituídos novos e diversos espaços de pesquisa que deem respaldo e sustentação às práticas inclusivas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Mariangela Lima de. *Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico*. Vitória, 2010. 233f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. *Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva*. São Paulo, 2006. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editora setenta, 1977. 225 p.

BERGAMO, Regiane Banzzatto. *Pesquisa e prática profissional: educação especial*. Curitiba: IBPEX, 2009. 104p.

BRASIL. *Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961*. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. *Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978*. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei nº 8.984 de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva*. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>>. Acesso em: 01 jun 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*. Brasília, 2001.

_____. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. *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.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. *Plano de Inclusão do IFSC*. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Publicacoes/Plano%20Inclusao%202009-2013.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e diretrizes dos Institutos Federais. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Estatuto do IF SUDESTE MG*. 2010a. Disponível em: <<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/docs>>. Acesso em: 13 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº04/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Regimento Interno Campus Barbacena*. Aprovado pela Resolução nº 022 do Conselho Superior do IF Sudeste MG em 03 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.barbacena.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/resolucao_022_regimento_interno_campus_barbacena.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Estrutura Organizacional - Campus Barbacena*. Barbacena, outubro de 2011a. Disponível em:

<<http://www.barbacena.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/apresentacao-organograma-campus-barbacena-28-10-2011.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Regimento Interno Campus Juiz de Fora*. Aprovado pelo Conselho Superior do IF Sudeste MG em 03 de maio de 2011b. Disponível em: <http://www.jf.ifsudestemg.edu.br/documentos/REGIMENTO_INTERNO_FINAL.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Estrutura Organizacional - Campus Juiz de Fora*. Juiz de Fora. 2011c. Disponível em: <http://www.jf.ifsudestemg.edu.br/documentos/ORGANOGRAMA_2011.pdf> Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Regimento Interno Campus Rio Pomba*. Março de 2011d. Disponível em: <http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br/portal/sites/default/files/arq_paginas/Reg_Interno_RP.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Estrutura Organizacional - Campus Rio Pomba*. Rio Pomba. 2011e. Disponível em: <<http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br/portal/node/3>> Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Regimento Interno Campus São João del-Rei*. Março de 2011f. Disponível em: <<http://www.sjdr.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/Regimento%20Interno%20SJDR.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Regimento Interno Campus Muriaé*. Fevereiro de 2011g. Disponível em: <http://www.muriae.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/regimento_interno_retido.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2016

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Regimento Interno Reitoria do IF Sudeste MG*. Minas Gerais, 2011h. Disponível em: <http://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/REGIMENTO%20INTERNO%20REITORIA%20vers%C3%A3o%20aprovada%20pelo%20CONSU_1.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. *Política de diversidade e inclusão do IF Baiano*. Salvador,

2012. Disponível em:
<<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/files/2013/06/Politica-da-Diversidade-e-Inclusao.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Documento Orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior*. SECADI/SESU. Brasília, 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 106 de 19 de agosto de 2013. *Orientação à Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Educação Profissional Científica e Tecnológica*. Brasília, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Regulamento Acadêmico dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IF Sudeste MG*. Resolução nº 06 de 2013, de 24 de abril de 2013b. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/pro_reitorias Acesso em: 8 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. *Política de diversidade e inclusão do IF Farroupilha*. Santa Maria, 2013c. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. *Diretrizes de educação inclusiva do IF Sul de Minas*. Pouso Alegre, 2013d. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/00arquivos/2014/07janeiroresolucoes/resolucao102.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2014/2 – 2019*. Minas Gerais, setembro de 2014. Disponível em: <http://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/pdi_2014_2019_0.pdf> Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. *Política de ações afirmativas do IFRS*. Bento Gonçalves, 2014a. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_\(1\).pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_(1).pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. *LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Regulamento de Conduta Discente. Minas Gerais, novembro de 2015a. Disponível em: < <https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/REGULAMENTO%20DE%20CONDUTA%20DISCENTE%20-%20Aprovado%20CONSUS%20-%2025-03.pdf>* > Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. *Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, outubro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *Regulamento Acadêmico de Graduação do IF Sudeste MG*. Resolução CEPE nº 04 de 2016, de 30 de junho de 2016a. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/pro_reitorias Acesso em: 8 ago. 2016.

CARLOU, Amanda. *Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ*. Rio de Janeiro, 2014, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal: Universidade do Minho, v. 16, n. 002., 2003, p 221 - 236.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 145p.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? *In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 312 p., p. 159-174.

CUNHA, Eugênio. *Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 160p.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. A Educação Especial e a Educação Inclusiva no cenário brasileiro: contextualização do problema. *In: ROSA, Suely Pereira da Silva; DELOU, Cristina Maria Carvalho; OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. et al. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. 317p., p. 15 - 25.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Cronologia da Educação Especial e Inclusiva*. Material de disciplina: Ministrada no Curso de Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. 6p.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Helio Ferreira. *Acessibilidade e inclusão social*. 2 ed. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012. 160p.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas. *Políticas Públicas em Educação Especial e Inclusiva*. Material de disciplina: Ministrada no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 312 p., p. 25-41.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989. 206 p.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. *Adaptação Curricular*. Relatório Oficina Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico Atual Desafios para o Futuro. Banco Mundial. Março 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf > Acesso em 17 jun. 2016.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *In: Revista de Educação Especial*, Out/2005.

GLAT, Rosana e BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. *In: GLAT, Rosana (Org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, 2007, p. 15- 35.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; e REDIG, Annie Gomes. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Revista Universidade Rural*. Série Ciências Humanas, 2012, v.34, p. 79 - 100.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 164 p.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI*. 2 ed, Campinas/SP: Autores Associados, 2006. 243p.

JESUS, Denise Meyrelles; ALMEIDA, Mariangela Lima; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. *In: XXVIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. 28., 2005, Petrópolis. Anais. Petrópolis: Vozes, 2005.

JESUS, Denise Meyrelles. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? *In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). Educação Especial: diálogo e pluralidade.* 3 ed., Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. *In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010. 312 p., p. 253-270.

MACHADO, Lucília R. de Sousa. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro.* São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. 154p.

MAGALHÃES, Joyce Goulart; CUNHA, Nathália Moreira; SILVA, Suzanli Estef. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. *In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Denise (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2ed. São Paulo: Moderna, 2006. 63p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Pontuando e Contrapondo. *In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos.* 5 ed. São Paulo: Summus, 2006, p. 76 - 89.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas.* 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. 152p.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista Semi-estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros. *In: Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. 2., 2004, Bauru. Anais... Bauru: SE&PQ, 2004. Disponível em: < <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2016.*

MARÇAL, Fábio Azambuja; OLIVEIRA, Guilherme Brandt. Inquietações sobre os institutos federais de educação, ciência e tecnologia que desafiam a educação profissional. *In: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Orgs.). Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil.* Porto Alegre: Tekne, 2012. 120 p., p. 86-97.

MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho e SIQUEIRA, Carla Fernanda. Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. *In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Denise (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 91 - 106.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; REDIG, Annie Gomes. *Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência intelectual: desenho para o atendimento educacional especializado*. In: I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva. 13ª Jornada de Educação Especial: Desenhos Contemporâneos de Educação Especial e Inclusiva - fundamentos, formação e prática. Marília: UNESP, 2016. p. 1- 5.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231 p.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão. *Programas e Ações*. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>> Acesso em: 10 nov. 2016.

MEC. Ministério da Educação. *Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. 2016. Disponível em : <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em: 18 dez. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 108 p.

MRECH, Leny Magalhães. *Educação Inclusiva: realidade ou utopia?*. Educação online. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97:educacao-inclusiva-realidade-ou-utopia-&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17> Acesso em: 15 de abril de 2016.

MRECH, Leny Magalhães. *Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira*. Educação online. 2005. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_os_desafios_da_educacao_especial.asp> Acesso em: março de 2005.

NASCIMENTO, Franclin Costa do; FARIA, Rogério. A Questão da Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP, In: NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. (orgs.). *Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção*. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. 217p., p. 13 – 23.

NUNES, Sula Cristina Teixeira. *O Programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva*. Porto Alegre, 2012. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?sequence=1>> Acesso em: 05 nov. 2015.

PACHECO, José. *Inclusão não rima com solidão*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 104p.

PACHECO, Eliezer Moreira; CALDAS, Luiz; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. *In: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Orgs.). Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil.* Porto Alegre: Tekne, 2012. 120 p., p. 15-31.

PEREIRA, Olívia. Princípios de Normalização e de Integração na Educação dos Excepcionais. *In: PEREIRA, Olívia. et al. Educação Especial: atuais desafios.* Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 89p., p. 1 - 14.

PEREIRA, Andreia Cabral Colares. *As representações docentes sobre os estudantes incluídos nos cursos do IF Sul-Rio-Grandense, campus charqueadas.* Porto Alegre, 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PEREIRA, Andreia Cabral Colares. *Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos.* Porto Alegre, 2016. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PEREIRA, Débora Mara. Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no *desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.* Natal, 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2014.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *A Rede Federal de Educação Tecnológica e o Desenvolvimento Local.* Campos dos Goytacazes, 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes/RJ, 2003.

PLETSCH, Denise e GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Denise (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17 - 32.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.* 2 ed. Rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014. 296p.

RODRIGUES, Suellen da Rocha; MACHADO, Gabriela Rivas; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ALBUQUERQUE, Caroline da Silvan; ORRICO, Hélio Ferreira. Oficinas de Acessibilidade ao Currículo: da lógica de adaptação à lógica da inclusão. *In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinas de Educação Especial.* 2009, Londrina – PR. *Anais...* Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/268.pdf> >. Acesso em: 03 fev. 2016.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. *Políticas de Educação Profissional para Pessoas com Deficiência*. Belo Horizonte, 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451p.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 108p

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Revista Educação e Pesquisa. v. 31, n. 3. São Paulo. 2005. p. 443-466

UNESCO. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Salamanca-Espanha, 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

UNESCO. *Declaração de Incheon*. Fórum Mundial de Educação 2015. Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos. Paris, 2015.

7. APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A - Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG.

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Apêndice C - Roteiro para entrevistas.

Apêndice D - Ementa curso de formação continuada.

Apêndice E - Formulário de avaliação objetiva do curso de formação continuada.

Apêndice F - Formulário de autoavaliação dos participantes do curso de formação continuada.

Anexo 1 - Comprovante de aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IF Sudeste MG, via Plataforma Brasil.

7.1 APÊNDICES

7.1.1 Apêndice A - Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Guia ORIENTADOR:

ações inclusivas para atendimento ao
público-alvo da educação especial
no IF Sudeste MG



NITERÓI

2017

REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Dr. Sidney Luiz de Matos Mello

VICE-REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Dr. Antônio Claudio Lucas da Nóbrega

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Vitor Francisco Ferreira

DIRETORA DO INSTITUTO DE BIOLOGIA

Dra. Izabel Paixão

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE BIOLOGIA

Dra. Valeria Laneuville

COORDENADORA DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Dra. Neuza Rejane Wille Lima

ELABORAÇÃO

Wanessa Moreira de Oliveira

ORIENTAÇÃO

Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes

AVALIAÇÃO TÉCNICA

Dra. Rejany dos Santos Dominick

REVISÃO

Maria Elizabeth Rodrigues

APOIO



Sobre a autora:

Wanessa Moreira de Oliveira

Graduada em Serviço Social pela Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC, Especialista em Políticas Públicas e Gestão Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – e mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense – UFF. É Assistente Social efetiva do IF Sudeste MG, onde atua na Coordenação de Ações Inclusivas. Integrante do grupo de pesquisa do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva – NEEI – da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2172921972381723>

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense, que possibilitou o planejamento e a concretização deste trabalho, dando todo suporte necessário e, principalmente, crédito à proposta.

Agradeço ao IF Sudeste MG, pois, não fosse o reconhecimento, apoio e confiança dos gestores da instituição, que acreditaram no potencial do trabalho e no comprometimento de seus colaboradores, não seria possível alcançar tal resultado.

Assim como, não seria possível realizar este trabalho com base no reconhecimento das realidades institucionais, sem a importantíssima contribuição dos servidores do IF Sudeste MG que se dispuseram a colaborar proficuamente com esta construção.

A todos, que contribuíram direta ou indiretamente, e aos que incentivaram e apoiaram o desenvolvimento deste Guia Orientador, MUITO OBRIGADA!

Wanessa.

APRESENTAÇÃO

Este Guia Orientador é resultado da pesquisa-ação desenvolvida para elaboração da dissertação de mestrado intitulada "Ações Inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção", que se constituiu como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense.

O presente instrumento foi gerado durante o estudo desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, com profissionais da instituição, que teve como objetivo conhecer a realidade institucional para orientar e direcionar as ações necessárias para o desenvolvimento de uma política educacional inclusiva na instituição.

Então, a partir de estudos, levantamentos, discussões e construções empreendidas no decorrer da pesquisa de campo, pela via da pesquisa-ação, contando com a colaboração de servidores da instituição pesquisada, representantes de seus diversos *campi* e que atuam diretamente com a questão da inclusão, foi possível compreender a realidade vivenciada e construir propostas de ação a partir dessa realidade.

O Guia tem o propósito de possibilitar uma mudança na realidade institucional, oferecendo subsídios para a institucionalização de uma política educacional inclusiva que prime pela qualidade de educação oferecida a todos os discentes, valorizando a diversidade dos mesmos e considerando suas características específicas.

Nesse sentido, espera-se que este instrumento ajude a desmistificar a ideia de impossibilidade e de dificuldade comumente atrelada à proposta de inclusão escolar e venha a corroborar com a implementação de uma política institucional de atendimento aos discentes público-alvo da educação especial. Contudo, constitui-se como o começo de ações sistêmicas, já que os profissionais precisam buscar novas fontes de estudo e discussões internas para melhorar a oferta da educação inclusiva no IF Sudeste MG.

Wanessa e Edicléa.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, AFINAL, DO QUE ESTAMOS FALANDO?	10
3. BENEFÍCIOS DA PRÁTICA INCLUSIVA.....	12
4. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PRÁTICAS.....	13
5. PASSO A PASSO PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO PARA DISCENTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	14
PASSO 1: Organização do trabalho inclusivo e da educação especial na instituição e nos <i>campi</i>	15
PASSO 2: Garantia de condições de acesso.....	22
PASSO 3: Garantia de Acessibilidade.....	24
PASSO 4: Garantia de inclusão no processo de ensino e aprendizagem e do atendimento educacional especializado-AEE	29
PASSO 5: Capacitação e formação continuada em educação inclusiva, para docentes e técnicos administrativos.....	32
PASSO 6: Acompanhamento e avaliação.....	33
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34
7. APÊNDICES.....	37

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira, de modo geral, tem investido na perspectiva do acesso, com vistas ao atendimento dos preceitos constitucionais de universalização da educação e promoção da inclusão social.

Assim, justifica-se a implementação de políticas de ações afirmativas, como a reserva de vagas, nas instituições de ensino técnico, tecnológico e superior, para pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, estudantes de escolas públicas, e grupos historicamente excluídos do processo de educação formal, como pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012; 2016).

Tal investimento, na perspectiva do acesso, pode ser observado, ainda, pelo desenvolvimento de programas de inclusão social pela alfabetização, acesso ao ensino e inserção no mundo do trabalho, como por exemplo o Programa Brasil Alfabetizado (2003), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), Programa de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (2005), Projeto Mulheres Mil (2011), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (2011), Programa Universidade para Todos (2004), Programa de Financiamento Estudantil (2001), entre outros (MEC, 2017).

Nesse sentido, destaca-se também o processo de expansão dos Institutos Federais, vivenciado com maior destaque no período de 2003 a 2016, quando foram criadas 500 novas unidades, e que ainda se encontram em consolidação, tendo elevado, em grande número, as vagas disponíveis e se constituído como alternativa às parcelas da população que não tinham acesso ao ensino profissional e/ou tecnológico, mais próximo de suas residências (MEC, 2016).

Apesar do caráter compensatório, fragmentado e centralizado dessas políticas, todo este movimento trouxe à tona, com maior frequência, discursos em defesa da educação inclusiva, influenciados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a qual já havia colocado a educação como direito de todo ser humano, mas que vieram a ganhar mais expressividade,

principalmente, a partir dos anos noventa, quando da realização de discussões em âmbito internacional, resultando no estabelecimento de princípios e metas em prol da educação para a diversidade, através, especialmente, da Declaração de Jontiem (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamaca (UNESCO,1994).

No entanto, apesar do discurso inclusivo, na efetividade das práticas escolares ainda se verificam muitos costumes e ações excludentes e homogeneizantes que impedem a participação de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Observa-se uma priorização da quantidade de matrículas efetivas, sem haver preocupação com a qualidade da educação oferecida. Prioriza-se o acesso, sem, no entanto, garantir a permanência.

Assim, à medida que os espaços escolares se tornam espaços plurais, ricos em diversidade humana, a escola torna-se mais desafiada a responder às diversas demandas emergentes, de tal modo, que é constantemente aclamada a (re)pensar e (re)construir suas práticas.

Nesse sentido, o presente Guia, pretende servir de instrumento aos educadores, para que possam encaminhar suas ações a partir do reconhecimento das necessidades de seus discentes, pelo viés da educação inclusiva.

Todavia, apesar do reconhecimento de que o favorecimento de uma educação inclusiva requer a valorização de toda a diversidade humana, considerando as diferenças de gênero, de raça, econômicas, culturais, de religião, deficiência, orientação sexual, entre outras; no entanto, compreendendo a complexidade de abarcar toda essa diversidade, buscou-se enfatizar neste Guia, o delineamento de condições necessárias e favoráveis para a efetivação do real atendimento aos discentes público-alvo da educação especial.

Conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação, são considerados público-alvo da educação especial os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação (BRASIL, 1996).

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, AFINAL, DO QUE ESTAMOS FALANDO?

A educação inclusiva não pode ser entendida, simplesmente, como a inserção de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino comum e regular.

A educação inclusiva é a educação para todos, que considera toda a diversidade humana, seja de gênero, raça, religião, deficiência, orientação sexual, econômica, cultural, ou outra condição. É a educação que considera as especificidades de seus discentes e promove condições de acessibilidade, que permitem, não só o acesso de qualquer estudante, mas a permanência e conclusão dos estudos com êxito (STAINBACK e STAINBACK, 1999; GLAT e FERNANDES, 2005; MANTOAN, 2006; BERGAMO, 2009; GLAT e PLETSCHE, 2012; FERNANDES e ORRICO, 2012; PACHECO, 2012; PLETSCHE, 2014; CUNHA, 2015).

Apesar do discurso atual em prol da educação inclusiva, o recebimento de discentes público-alvo da educação especial nas escolas regulares ainda é comumente encarado como algo muito difícil e penoso.

No entanto, grande dificuldade reside nas barreiras atitudinais, impostas pelo comportamento das pessoas, como o preconceito, a falta de informação, falta de interesse e de conhecimento sobre o assunto, e a cultura de transferir a responsabilidade da educação dos discentes tidos como "diferentes" para os especialistas da educação especial.

Muitas pessoas acreditam que as pessoas com deficiência não têm capacidade de aprender e, por isso, não necessitam frequentar a escola. Acreditam que a deficiência é que determina a personalidade da pessoa, que a mesma deficiência se manifesta do mesmo modo em qualquer pessoa, entre outros mitos.

Essas crenças, no entanto, podem ser decorrentes da falta de convívio social deste público, que até pouco tempo atrás não partilhavam dos mesmos espaços que os demais, nem das mesmas escolas.

Considerando o contexto histórico do conceito de deficiência, verifica-se que diversas compreensões foram dadas a esse público, desde conceitos divinos e demoníacos, a conceitos relacionados a doença e com foco nas suas dificuldades (FERNANDES e ORRICO, 2012).

Nessa perspectiva, a educação desse público também se balizou pelas compreensões socio-históricas e culturais de cada momento da sociedade, visto que as pessoas com deficiência ou outras necessidades específicas, inicialmente, foram excluídas do processo de escolarização formal por longo período; passaram, em seguida, por algumas experiências de escolarização mais pautadas pelo viés médico de reabilitação; depois por modelos de escolarização segregados, nas escolas especiais; e, na sequência, por modelos de integração, em que elas tinham que se adequar às condições das escolas regulares para frequentar as classes comuns de ensino (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2011).

No entanto, entre os anos 80 e 90, tendo em vista o reconhecimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, como cidadãos, sujeitos de direitos, respaldados pelos direitos humanos, a proposta de educação passou a apelar pelo viés inclusivo, com enfoque na necessidade de o meio se adequar e oferecer as condições necessárias, para a utilização e participação de todos, independentemente de suas especificidades.

Nessa perspectiva, a educação regular passou a ser oferecida a todos, e a educação especial, transformou-se em modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Assim, a educação especial passou a se configurar como suporte à educação regular, se materializando dentro da escola regular, através da organização dos serviços de apoio aos discentes público-alvo da educação especial, como o atendimento educacional especializado, a sala de recursos, as adaptações curriculares, o plano educacional individualizado, ente outros.

Então, as escolas especiais que antes eram responsáveis pela educação do público-alvo da educação especial, passaram a atuar como apoio e suporte às escolas regulares.

Diante desse cenário, as instituições de ensino regular, independentemente da modalidade que ofertam, precisam organizar e oferecer o suporte da educação especial a todos os discentes que necessitarem.

A escola precisa ser inclusiva e, portanto, é responsável por promover as transformações necessárias em seu contexto para garantir condições de acesso e permanência aos estudantes em geral.

As transformações necessárias ao contexto escolar que se quer inclusivo ultrapassam a mera adaptação física dos ambientes comuns; elas perpassam questões pedagógicas, culturais e atitudinais. Por isso, precisam ser discutidas com a comunidade acadêmica e colocadas como propósito institucional, devendo ser reconhecidas e consideradas em todas as suas ações internas e externas.

3. BENEFÍCIOS DA PRÁTICA INCLUSIVA

Todos se beneficiam de uma escola inclusiva, seja no contexto mais amplo, que envolve toda a comunidade acadêmica ou no contexto pedagógico.

Numa escola inclusiva, os professores, servidores e estudantes da instituição têm a oportunidade de conviver com a diversidade, possibilitando a revisão de conceitos, a eliminação de preconceitos e o desenvolvimento de atitudes de valorização e respeito às diferenças, o que reflete diretamente na melhoria de suas práticas como cidadãos (BRASIL, 2012a).

O contexto pedagógico também se beneficia na medida em que, diferente de uma proposta educacional mais tradicional, uma escola que adota essa postura valoriza as diversas formas de aprender, as diferentes culturas e os potenciais de seus estudantes que compartilham um mesmo espaço, passando a ser mais aberta a novas propostas, mais flexível e mais atrativa (BRASIL, 2012a).

Assim, esse processo educacional conduzido pelo viés inclusivo, e, portanto, utilizando-se de recursos e alternativas pedagógicas diversificadas, acaba por tornar positivo o desenvolvimento da aprendizagem de todo o conjunto de estudantes.

Nesse sentido, a escola inclusiva permite a revisão e atualização de suas práticas, se contrapondo às práticas mais arraigadas de tradicionalismo. Ela passa a compreender as classes escolares como heterogêneas, onde cada discente é único e possui um modo singular de aprender, e, portanto, se utiliza da riqueza de diversidade presente para a construção conjunta do conhecimento, esquivando-se da idealização de uma única forma de conhecimento e o professor como o seu detentor exclusivo.

4. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PRÁTICAS.

Antes de qualquer coisa, é preciso que os gestores identifiquem a questão da acessibilidade e inclusão como algo que requer investimento e empenho, para que os discentes público-alvo da educação especial, que têm acessado cada vez mais as instituições, não apenas adentrem os espaços da escola, mas realmente participem do processo de ensino e aprendizagem.

Tal reconhecimento requer grande esforço institucional na quebra de paradigmas e preconceitos ainda existentes e arraigados de um tradicionalismo histórico, de onde estes, hoje estudantes público-alvo, não se encontravam nesta condição, mas sim marginalizados do processo educacional e do convívio social.

Então, esse esforço, necessário e urgente, de que todas as instituições escolares, independente da modalidade de ensino que ofertem, tornem-se mais acessíveis e inclusivas a todos os estudantes, sem distinção, é algo que requer mudanças estruturais e culturais, e, portanto, necessita de um real desejo da gestão (GLAT e PLETSCH, 2012).

Contudo, toda e qualquer ação que comece a despontar como investimento e preocupação da instituição para com este público deve ser reconhecida e valorizada, pois a mudança que se pretende pode ser gradual, desde que não perca de vista a pretensão maior e mais transformadora.

Afinal uma instituição educacional é feita de pessoas com suas crenças e valores; por isso toda mudança requer certo tempo, argumentos e contrapontos para a construção de caminhos fecundos.

Nesse sentido, a proposta desse Guia é trazer subsídios aos gestores e servidores do IF Sudeste MG, ou a outras instituições de ensino, para tomarem os primeiros passos na construção de uma escola mais acolhedora e transformadora, através do viés inclusivo.

5. PASSO A PASSO PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO PARA DISCENTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

As propostas apresentadas a seguir não têm a pretensão de engessar as atividades desenvolvidas na instituição pela defesa dos direitos dos discentes público-alvo da educação especial, nem mesmo de esgotar as possibilidades de outras frentes de trabalho para a educação pelos princípios inclusivos.

Assim, o propósito é apontar algumas medidas que poderão ser adotadas para o desenvolvimento de uma política de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial, considerando a realidade e as condições da instituição.

Observa-se que algumas das ações elencadas já estão sendo realizadas pela instituição, no entanto, de modo fragmentado, sem constituir parte de uma política ou proposta de trabalho maior, institucional.

Contudo, cumpre esclarecer, conforme já mencionado na apresentação deste Guia, que as propostas aqui apresentadas foram construídas a partir de um projeto de pesquisa, que teve como *lócus* de pesquisa o IF Sudeste MG e teve como colaboradores os servidores da instituição mais diretamente envolvidos com o tema de trabalho.

PASSO 1 – Organização do trabalho inclusivo e da educação especial na instituição e nos *campi*

Para a organização de um trabalho, inicialmente, é preciso conhecer e analisar a realidade da instituição, para, a partir daí ser possível traçar um planejamento de ações necessárias, de modo a possibilitar ações mais eficazes.

Assim, através da pesquisa de campo e análise de documentos institucionais foi possível identificar a necessidade de se planejar um modelo estrutural e organizacional para o desenvolvimento de ações inclusivas na instituição, visto que esta condição seria imprescindível para possibilitar outros planejamentos.

➤ Implementação e/ou resignificação de setores específicos de referência para articulação do trabalho inclusivo

É essencial o estabelecimento de um setor, ou uma coordenação específica para o desenvolvimento de ações inclusivas, reconhecida institucionalmente, de tal modo que tenha condições de impulsionar e coordenar as ações necessárias para o atendimento às necessidades específicas dos discentes. O objetivo é que possa desenvolver um trabalho de articulação entre os mais diversos setores que compõem a instituição em prol da oferta de uma educação que prime pelo viés inclusivo.

Nessa perspectiva, é importante também a existência de um setor ou coordenação reconhecida e estabelecida na Reitoria (Administração Geral), de modo a orientar o trabalho a ser desenvolvido nos respectivos setores responsáveis nos *campi* e promover discussões e construções conjuntas, considerando as diferentes realidades vivenciadas.

Assim, é imprescindível o estabelecimento de um setor ou uma coordenação que sirva como referência de apoio e suporte da educação especial para todas as demais modalidades e níveis de ensino em cada *campus*

da instituição, assim como na Reitoria, de modo a trabalharem de forma articulada, conforme representa a Figura 1.

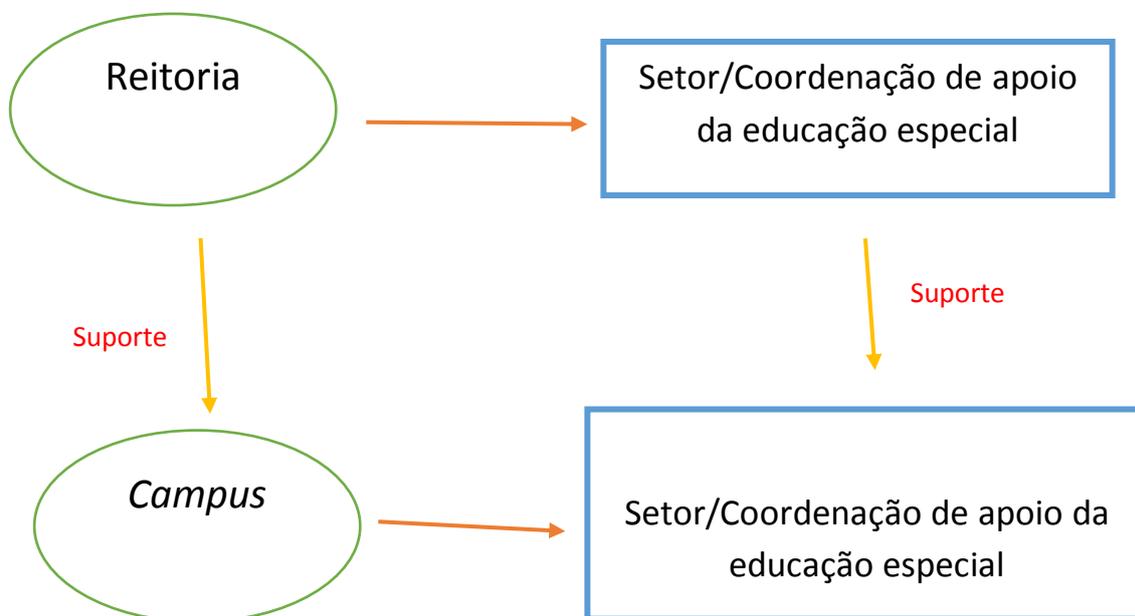


Figura 1 - Representação da organização estrutural dos setores de apoio para o desenvolvimento de ações inclusivas no IF Sudeste MG.
(Fonte: Elaborada pela autora)

➤ Estrutura mínima para funcionamento dos setores de apoio da educação especial.

Setor de Apoio da Educação Especial (SAEE) - Reitoria

- Estrutura: espaço físico adequado, com mobiliário e recursos de trabalho adequados (ex.: computadores, impressoras, telefones, internet, acervo bibliográfico especializado etc.), com disponibilização de recursos mais sofisticados de tecnologia assistiva (ex.: impressora braille, termoform, etc.) para suporte aos *campi* no atendimento aos discentes público-alvo da educação especial;

- Equipe exclusiva: um servidor coordenador/responsável (preferencialmente exclusivo para o trabalho no setor, com formação para atuação), profissionais de apoio da educação especial (ex.: intérprete de libras, revisor Braille, professor especializado, etc.) e profissionais de apoio administrativo (ex.: assistente ou auxiliar em administração);
- Equipe de apoio/colaboradores: pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, técnicos em assuntos educacionais, gestores e demais servidores lotados na reitoria, e todos os integrantes dos Setores de Apoio da Educação Especial dos *campi*;

Setor de Apoio da Educação Especial (SAEE) - *Campus*

- Estrutura: sala reservada, adequada para realização de atendimentos aos discentes e familiares e para realização de reuniões com equipe de apoio/colaboradores e professores, com disponibilização de recursos mínimos (computadores, telefones, internet, tablets, notebooks, impressora, data show, gravadores de voz, filmadora, mesas, armários e cadeiras, acervo bibliográfico especializado, etc.) para atendimento aos discentes, e outros recursos a serem requisitados à administração quando da demanda apresentada ao setor.
- Equipe exclusiva: um servidor coordenador/responsável (preferencialmente exclusivo para o trabalho no setor, com formação para atuação), profissionais de apoio da educação especial (intérprete de libras, revisor braille, professor especializado etc.) e profissionais de apoio administrativo (assistente/auxiliar em administração ou assistente de alunos).
- Equipe de apoio/colaboradores: pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos, assistentes sociais, professores, coordenadores de curso, coordenadores de setores, gestores do *campus*, representante discente, familiares de discentes atendidos.

➤ Atribuições dos Setores de Apoio da Educação Especial (SAEE)

Os SAEEs (reitoria e *campus*) devem ser setores que, com o apoio de outros (equipes de apoio/colaboradores), irão atuar de forma complementar e suplementar ao ensino, pesquisa e extensão; que buscarão meios e recursos para dar suporte aos discentes público-alvo da educação especial, no processo de ensino-aprendizagem.

Serão setores de assessoria, que trabalharão sempre em articulação com outros setores e profissionais dos *campi*, principalmente o(s) setor(es) de apoio pedagógico a discentes e docentes, de modo a garantir condições de acessibilidade aos discentes público-alvo da educação especial.

Setor de Apoio da Educação Especial (SAEE) - Reitoria

- ✓ Fomentar ações e projetos de cunho inclusivo em toda a instituição;
- ✓ Assessorar a elaboração de projetos na área da educação inclusiva;
- ✓ Buscar recursos de fomento para elaboração e desenvolvimento de projetos na área;
- ✓ Apoiar e dar suporte aos *campi* no atendimento aos discentes público-alvo da educação especial;
- ✓ Assessorar os SAEEs dos *campi*, no sentido de auxiliar na busca de caminhos, alternativas e recursos para suporte aos discentes atendidos;
- ✓ Manter fórum permanente de discussão e construção sobre o tema entre os *campi*;
- ✓ Orientar o trabalho dos profissionais de apoio da educação especial (intérpretes de libras, revisores braille, professores de apoio e especializados, etc.) de toda instituição;
- ✓ Manter constante reflexão e avaliação sobre o trabalho das equipes dos SAEEs dos *campi* e da reitoria;
- ✓ Manter os servidores dos SAEEs atualizados sobre o tema, se qualificando continuamente para o trabalho inclusivo;
- ✓ Buscar, constantemente, atualizações e inovações na área de atuação para compartilhamento com os *campi*;

- ✓ Promover e/ou organizar capacitações sobre o tema para os servidores da instituição;
- ✓ Incentivar e apoiar a realização de capacitação sobre o tema nos *campi*;
- ✓ Propor e promover eventos na área de diversidade e inclusão para possibilitar realização de debates e reflexões sobre as práticas;
- ✓ Participar de eventos políticos e/ou científicos sobre o tema, representando a instituição e seus interesses;
- ✓ Criar e manter atualizado um canal/espço virtual para disponibilização de informações referentes ao tema e ao SAEE;
- ✓ Manter cadastro de informações mínimas dos discentes atendidos pelos SAEEs dos *campi*, para direcionamento de ações e para prestação de contas a órgãos oficiais e/ou comunidade interna/externa, quando necessário;
- ✓ Representar os interesses e defender os direitos dos discentes público-alvo da educação especial em todos os âmbitos escolares que se fizerem necessários;
- ✓ Zelar pela integração com outros setores da instituição;
- ✓ Apoiar a Assessoria de Acessibilidade do setor responsável pelos Programas de Ingresso, em assuntos relacionados às ações afirmativas e inclusivas;
- ✓ Apoiar e incentivar a realização de trabalhos sobre o tema “diversidade e inclusão”, com os discentes em geral, na perspectiva atitudinal, de esclarecimentos e eliminação de estigmas e preconceitos a serem realizados pelo setor de assistência estudantil ou outros setores da reitoria;
- ✓ Apoiar e incentivar a realização de trabalhos sobre o tema “diversidade e inclusão”, com os servidores em geral, na perspectiva atitudinal, de esclarecimentos e eliminação de estigmas e preconceitos a serem realizadas pelo setor de gestão de pessoas ou outros setores da reitoria;
- ✓ Apoiar e incentivar os projetos do setor de obras e engenharia da reitoria, de modo a contemplarem a acessibilidade em todos os espaços físicos e arquitetônicos da instituição;
- ✓ Apoiar e incentivar os projetos do setor de comunicação e eventos, e do setor de tecnologia da informação da reitoria, de modo a contemplarem a acessibilidade em todas as ações;
- ✓ Realizar outras atividades afins e correlatas.

Setor de Apoio da Educação Especial (SAEE) – *Campus*

- ✓ Zelar pela qualidade do atendimento e suporte oferecido aos discentes público-alvo da educação especial;
- ✓ Promover o acolhimento do discente público-alvo da educação especial, para apresentação do setor e reconhecimento de suas demandas, se possível antes do início do semestre letivo;
- ✓ Realizar e manter atualizado o cadastro dos discentes público-alvo da educação especial, a partir da identificação pelo registro realizado na matrícula;
- ✓ Manter os servidores do setor atualizados sobre o tema, se qualificando, continuamente, para o trabalho inclusivo;
- ✓ Promover e/ou propor capacitação sobre o tema para os demais servidores do *campus*;
- ✓ Realizar estudo de caso dos discentes público-alvo da educação especial, a partir da investigação com o próprio aluno, com a família, com as escolas anteriores, entre outros;
- ✓ Registrar e arquivar documentos que dizem respeito ao discente para compor estudo de caso e portfólio do discente que ficará no setor;
- ✓ Discutir a realidade de cada discente público-alvo da educação especial, a partir do estudo de caso, com o setor de apoio pedagógico a discentes;
- ✓ Realizar, juntamente com o(s) setor(es) de apoio pedagógico a discentes e a docentes, reunião com a coordenação de curso, os docentes e o próprio discente e/ou familiar (caso manifeste interesse) para apresentação e discussão de cada situação, a partir do estudo de caso realizado;
- ✓ Construir, conjuntamente com o(s) setor(es) de apoio pedagógico a discentes e a docentes, coordenação de curso, professores e discente e/ou familiar (caso manifeste interesse) o Plano Educacional Individualizado - PEI, conforme orientação específica (Passo 4 e anexos), para atendimento e acompanhamento dos discentes público-alvo da educação especial;
- ✓ Ofertar apoio aos discentes atendidos pelo setor, através da disponibilização de estagiários, monitores, tutores, professor de apoio e/ou profissionais de apoio da educação especial;

- ✓ Representar os interesses e defender os direitos dos discentes público-alvo da educação especial em todos os âmbitos escolares que se fizerem necessários;
- ✓ Realizar parceria com os setores de psicologia e assistência estudantil do *campus* para auxiliar no acompanhamento do discente, quando necessário;
- ✓ Apoiar e incentivar os trabalhos sobre temas inclusivos realizados no *campus*, sob qualquer estratégia, seja através de projetos de pesquisa, de ensino ou de extensão;
- ✓ Apoiar e incentivar a realização de trabalhos sobre o tema diversidade e inclusão, com os discentes em geral, na perspectiva atitudinal, de esclarecimentos e eliminação de preconceito, a serem realizadas pelo setor de assistência estudantil ou outros setores do *campus*;
- ✓ Apoiar e incentivar a realização de trabalhos sobre o tema diversidade e inclusão, com os servidores em geral, na perspectiva atitudinal, de esclarecimentos e eliminação de preconceito, a serem realizadas pelo setor de gestão de pessoas ou outros setores do *campus*;
- ✓ Apoiar e incentivar os projetos do setor de obras e engenharia do *campus*, de modo a contemplarem a acessibilidade em todos os espaços físicos e arquitetônicos do *campus*;
- ✓ Apoiar e incentivar os projetos do setor de comunicação e eventos, e do setor de tecnologia da informação do *campus*, de modo a contemplarem a acessibilidade em todas as ações;
- ✓ Criar e manter atualizado um canal/espço virtual para disponibilização de informações referentes ao tema e ao SAEE;
- ✓ Zelar pelo sigilo sobre as informações pessoais dos discentes atendidos;
- ✓ Zelar pela integração com outros setores do *campus*;
- ✓ Cumprir as normas estabelecidas pelo *campus*;
- ✓ Realizar outras atividades afins e correlatas.

➤ **Condicionantes para o funcionamento dos Setores de Apoio da Educação Especial (SAEE).**

- ✓ Deve haver, sempre que necessário, apoio e intervenção da chefia imediata e/ou dos gestores do *campus* para atendimento às necessidades dos discentes público-alvo da educação especial que não possam ser atendidas nas condições que se restrinjam ao setor.

- ✓ É necessário que haja reserva de recursos do *campus* para garantia de investimento em recursos necessários ao trabalho do setor, tanto recursos físicos, como recursos humanos para apoio às demandas dos discentes público-alvo da educação especial (monitores, tutores, estagiários, professores e profissionais de apoio, etc.).

- ✓ É imprescindível que haja empenho da instituição para contornar questões burocráticas que possam impedir o atendimento ao discente público-alvo da educação especial, como por exemplo, a contratação de professores e profissionais de apoio, que serão demandados de acordo com as necessidades apresentadas por cada discente, exigindo diferentes profissionais de modo temporário.

PASSO 2 – Garantia de condições de acesso

Para que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, possam ter acesso ao ensino comum, conforme preceitos da política de educação inclusiva, uma primeira ação de qualquer instituição de ensino que se quer inclusiva, é organizar as políticas de acesso de modo a considerar as especificidades deste público.

Assim, torna-se necessário o estabelecimento de ações que visem garantir condições equânimes a todos os candidatos para participarem dos

processos seletivos para ingresso na instituição, buscando sempre a melhor condição para que o candidato realize o exame, sem, no entanto, oferecer qualquer vantagem em relação aos demais.

Nessa perspectiva, cabe às instituições de educação profissional e tecnológica, assim como a qualquer outra que realize processos de seleção para ingresso nos cursos que ofertam, zelar pelo cumprimento dos critérios de acessibilidade, conforme descritos no art. 30 da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Logo, as instituições que realizam exames de seleção devem disponibilizar apoios e recursos de acessibilidade que o candidato necessite para participação no exame de seleção, assim como deve prever a possibilidade de dilatação do tempo para realização das provas do processo seletivo, conforme solicitação e comprovação de necessidade do candidato com deficiência.

As informações sobre o processo de seleção, que constam nos editais, devem ser apresentadas em formatos acessíveis, inclusive com tradução completa para Libras.

As provas devem ser disponibilizadas em formatos acessíveis e, para correção de provas discursivas ou de redação, deve ser considerada a singularidade linguística da pessoa com deficiência.

Desse modo, é importante buscar sempre novos recursos e estratégias, e implementar formas de avaliar o atendimento para melhoria constante do processo.

Além disso, é de suma importância a discussão e implementação da reserva de vagas para esse público, historicamente excluído do processo de escolarização regular, para que tenham melhores condições de viver em sociedade e de serem inseridos no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de implementação da Lei de Cotas, Lei nº. 12.711 de 29 de agosto de 2012, considerando sua alteração em dezembro de 2016, que inclui as pessoas com deficiência como público-alvo para reserva de vagas nas instituições federais de ensino.

PASSO 3 – Garantia de Acessibilidade

Para que uma escola possa atender a todos os seus estudantes, contemplando suas diversificadas necessidades é preciso que ela seja acessível a todos, ou seja, que disponha de condições e recursos que favoreçam a utilização e participação de todos, com independência.

O sistema escolar precisa se organizar para contemplar a acessibilidade em seus diversos âmbitos como na arquitetura, nas comunicações, no meio digital e na web, na questão atitudinal, e nas propostas e recursos pedagógicos.

Assim, para o alcance das condições de acessibilidade, devem ser eliminadas as barreiras que dificultem ou impeçam a participação e convívio social da pessoa, sua liberdade de comunicação e de expressão, o acesso à informação, a locomoção, entre outras, conforme previsto nas Leis nº.10.048 e 10.098 de 2000, no Decreto nº. 5.296 de 2004, no Decreto nº. 6.949 de 2009, que ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência no Brasil, e na mais recentemente, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Essas condições de acessibilidade devem estar previstas nos planejamentos e documentos institucionais como no Plano de Desenvolvimento Institucional, no Projeto Político-pedagógico Institucional e nos Projetos de Cursos, de modo a serem consideradas em todas as atividades desenvolvidas na e pela escola.

➤ **Acessibilidade arquitetônica**

Está relacionada à condição de facilitar a locomoção, o "ir e vir", das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Trata-se de eliminar as barreiras físicas nos edifícios, nos espaços urbanos e nos meios de transporte, possibilitando, por parte de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, condições de acesso e utilização com autonomia e segurança.

Assim, para que todos os estudantes compartilhem dos mesmos espaços e condições no âmbito escolar é necessário que todos os ambientes e setores da escola, incluindo salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios,

instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer, sanitários, entre outros, estejam de acordo com os critérios de acessibilidade, conforme preconizam o Decreto nº. 5.296 de 2004, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e a NBR 9.050 de 2004, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da acessibilidade de pessoas com deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos.

Ressalta-se que, conforme Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, do Ministério da Educação, todos esses critérios de acessibilidade são considerados requisitos para fins de autorização e reconhecimento de cursos, de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação do reconhecimento e recredenciamento.

Nesse sentido, torna-se urgente a necessidade de se adequar todos os espaços e estruturas arquitetônicas dos *campi* que compõem o IF Sudeste MG que não estejam de acordo com os requisitos de acessibilidade. Para tanto, é necessário o reconhecimento e empenho dos gestores para elencarem a adequação arquitetônica como ação prioritária.

Todavia, também é preciso que os setores de desenvolvimento institucional, responsáveis pelos projetos de expansão institucional, obras e reformas estruturais que acontecem na instituição, zelem pela exigência e cumprimento dos critérios de acessibilidade em todos os projetos de ampliação ou reforma e na realização das obras.

➤ **Acessibilidade comunicacional**

Está relacionada a propiciar formas alternativas de comunicação às pessoas com algum impedimento ou especificidade na comunicação. Trata-se de eliminar barreiras existentes na comunicação verbal, escrita, interpessoal ou outra, que dificulte ou torne impossível a troca de mensagens e informações.

Nesse sentido, para que todos os discentes tenham condições de se comunicar e se expressar, é preciso que a instituição de ensino lhes garanta os meios e recursos necessários, como sistemas de comunicação e tecnologia da informação, para possibilitar o estabelecimento de comunicação efetiva.

Assim, a gestão deve se preocupar em conhecer as necessidades e especificidades de seus discentes e servidores, assim como deve estar em constante busca de novos recursos e ferramentas que possam auxiliar a interação e o processo comunicacional de toda a comunidade acadêmica.

Portanto, deve-se sempre estimular e difundir o uso da Libras, utilizando os mais diversos recursos, que vão desde a presença do professor de Libras e do profissional tradutor e interprete de Libras, assim como o uso didático de jogos e aplicativos que estimulem o aprendizado da língua brasileira de sinais.

Também é preciso conhecer e apresentar à comunidade acadêmica os recursos de comunicação alternativa, para utilização quando necessário, além dos recursos de descrição e audiodescrição, que devem ser consideradas nas formas de comunicação escrita e visual.

Nessa perspectiva, e considerando as diversas recomendações de acessibilidade descritas nas legislações em vigor, destaca-se a necessidade de que as informações e regras acadêmicas e institucionais sejam apresentadas em formatos acessíveis, assim como precisam ser criados mecanismos de sinalização ambiental para orientação, e que deve ser disponibilizado atendimento à pessoa com deficiência, por profissional capacitado que possa intermediar uma comunicação, ou mesmo repassar informações.

➤ **Acessibilidade digital e na web**

Possibilita autonomia na interação do usuário, com algum tipo de deficiência, no acesso e utilização de recursos digitais e da internet, através de recursos de acessibilidade e/ou de tecnologia assistiva.

No entanto, não basta a pessoa com deficiência dispor do recurso de acessibilidade, se a página da web ou o recurso digital não tiver sido programado conforme critérios de acessibilidade.

Nesse sentido, existe uma recomendação do Governo Federal para sites eletrônicos do governo que devem seguir determinados critérios de acessibilidade, conforme descritos em documento específico: o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – eMAG (BRASIL, 2014)

Assim, é preciso que a gestão escolar coloque como prioridade a adequação dos sites institucionais, seguindo as recomendações do eMAG (BRASIL, 2014), além de criar estratégias de formação das equipes de comunicação e tecnologia da informação para a formatação de notícias e informações mais acessíveis e para o desenvolvimento de programas considerando as questões de acessibilidade.

Desse modo, torna-se necessário, ainda, reavaliar e repensar toda a estrutura educacional disponibilizada aos estudantes via recursos digitais e da web, como as plataformas de educação a distância e os sistemas de gestão, de modo que também contemplem os critérios de acessibilidade.

➤ **Acessibilidade atitudinal**

Refere-se ao comportamento das pessoas e da sociedade em geral, em relação à percepção sobre as pessoas com deficiência e suas necessidades, e o relacionamento com as mesmas. Trata-se da eliminação de atitudes preconceituosas e discriminadoras, de comportamentos éticos, e tratamentos igualitários e democráticos, que não fazem distinção em razão de uma deficiência ou transtorno específico.

Nesse sentido, talvez a acessibilidade atitudinal seja a mais difícil de ser trabalhada, visto que envolve crenças e valores pessoais.

No entanto, sabe-se que o trabalho de sensibilização, de esclarecimento e conscientização sobre as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é o caminho mais eficaz para o desenvolvimento desse tipo de acessibilidade.

Na medida em que a cultura escolar vai se alterando, que os discentes público-alvo da educação especial vão chegando, que a política de inclusão for ganhando corpo, que os profissionais de apoio da educação especial (intérpretes de libras, revisores de braille, professores especialistas, entre outros) forem se inserindo na instituição, as concepções pessoais dos profissionais e da população envolvida no contexto escolar também vão se alterando e se adaptando à nova realidade.

Conforme indica a legislação em vigor (BRASIL, 2000, 2000a e 2004), a gestão institucional precisa priorizar as estratégias de fomento de ações de sensibilização e esclarecimento para toda a comunidade, sobre o tema da educação inclusiva.

Sendo assim, o IF Sudeste MG deve promover, por meio das equipes de assistência estudantil e com auxílio dos setores de apoio da educação especial, ações de conscientização dos estudantes para com o tema, rompendo com os preconceitos e estigmas relacionados ao público-alvo da educação especial e contribuindo para inclusão social destes e para a formação cidadã dos estudantes em geral, em conformidade com o que preconiza o Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010).

Do mesmo modo, a instituição deve incentivar e promover a capacitação de seus servidores sobre a temática da inclusão, por meio das equipes de gestão de pessoas e com o auxílio dos setores de apoio da educação especial.

Também, deve incentivar, por meio dos setores de pesquisa e extensão da instituição, o desenvolvimento de projetos que visem o desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias de apoio para as pessoas com deficiências ou outros transtornos, e o compartilhamento dos trabalhos desenvolvidos na área da educação especial e inclusiva com a comunidade externa.

➤ **Acessibilidade pedagógica**

Refere-se à condição de trabalhar um conteúdo acadêmico de tal modo que todos os discentes tenham condição de acompanhar, participar e aprender, oferecendo, aos discentes que necessitarem, recursos de tecnologia assistiva, ou outros pertinentes, para possibilitar a participação de todos.

Assim, para que o processo de ensino e aprendizagem seja acessível, é necessário o reconhecimento por parte dos docentes e equipe pedagógica de que os estudantes são seres únicos e, portanto, diversos, de modo que se torna necessária a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas para se atingir qualidade e melhor êxito de todos.

Nessa perspectiva, o atendimento às necessidades educacionais dos discentes público-alvo da educação especial pode ser contemplado,

principalmente, se somadas a um acompanhamento mais individualizado, conforme será descrito no Passo 4.

PASSO 4 – Garantia de inclusão no processo de ensino e aprendizagem e do atendimento educacional especializado (AEE)

Todo discente na condição de público-alvo da educação especial, ou seja, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, tem direito a um atendimento educacional especializado, conforme previsto em diversas legislações brasileiras, entre elas: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Nesse sentido, o Plano Educacional Individualizado - PEI constitui-se como um direito do discente público-alvo da educação especial, que precisa ter suas necessidades e especificidades reconhecidas e consideradas no âmbito escolar, para o exercício de uma educação que ofereça os suportes adequados para o seu desenvolvimento acadêmico.

Assim, o PEI é uma forma de planejar, acompanhar e avaliar o atendimento aos discentes público-alvo da educação especial.

Trata-se de um instrumento que permite organizar e dar direcionamento às ações necessárias para atendimento às especificidades dos estudantes, visto que, em geral, estas ações envolvem vários profissionais, setores e recursos do ambiente escolar.

Considerando o exposto, a Figura 2 apresenta um esquema de organização do PEI.

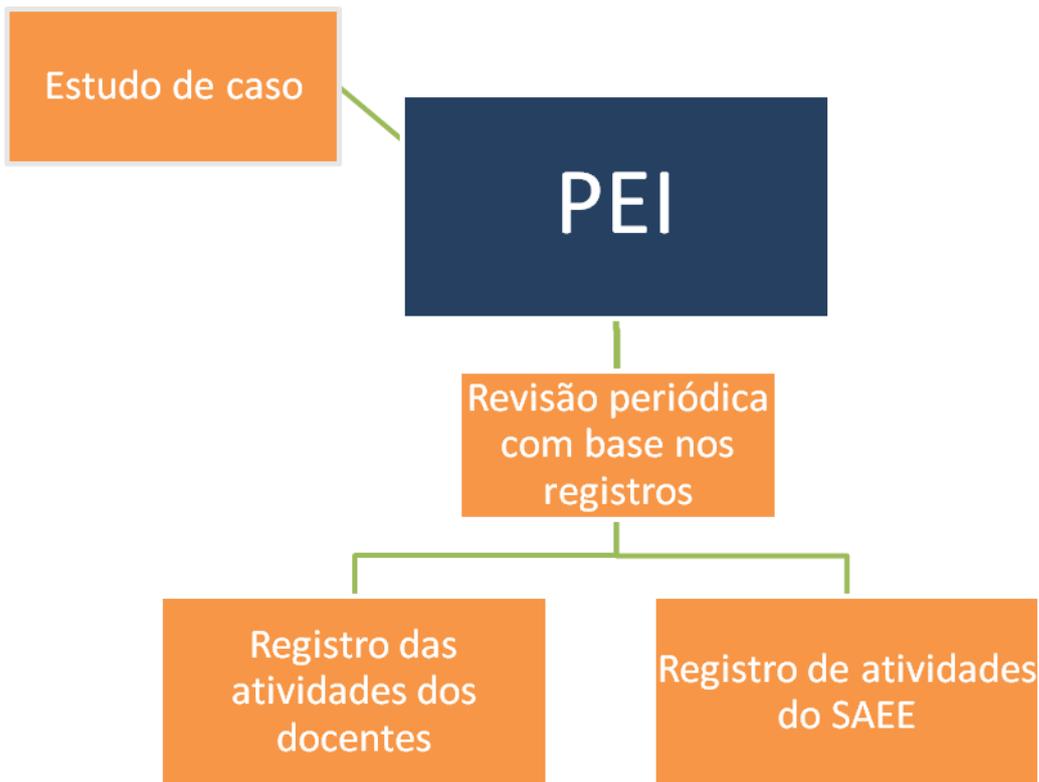


Figura 2 - Esquema de organização do PEI
(Fonte: Elaborada pela autora)

➤ Sequência de elaboração e organização do PEI:

- ✓ A Comissão de Processos Seletivos de Ingresso deverá encaminhar, para Setor de Apoio da Educação Especial - SAAE do *campus*, a informação sobre os candidatos ao processo seletivo que solicitaram atendimento especial para realização das provas;
- ✓ O Setor de Registros Acadêmicos do *campus* deverá proceder ao encaminhamento das informações do discente identificado como público-alvo da educação especial, no ato da matrícula, para o SAAE do *campus*;
- ✓ De posse da confirmação de matrícula do discente público-alvo da educação especial, o SAAE do *campus* deverá fazer contato com o estudante e agendar, preferencialmente antes do início do período letivo, um encontro para apresentar o setor e apresentar a proposta de desenvolvimento do PEI;

- ✓ Após compreensão e aceite pelo discente, o SAEE, com o apoio do setor de apoio pedagógico a discentes, procederá ao estudo de caso que servirá de base inicial para construção do PEI;
- ✓ O estudo de caso do discente, conforme sugestão de direcionamento (Apêndice A), deverá ser realizado levando em consideração os diversos contextos e realidades dos discentes, buscando informações com o próprio estudante, familiares, escolas anteriores, etc., de modo a possibilitar a compreensão inicial do caso e subsidiar a elaboração do PEI, em sua primeira versão;
- ✓ O PEI deverá ser construído pelo SAEE, juntamente com o(s) setor(es) de apoio pedagógico a discentes e a docentes, a coordenação de curso, os professores e o discente e/ou familiar (caso manifeste interesse);
- ✓ O PEI deverá seguir o modelo próprio (Apêndice B), prevendo além das adaptações necessárias por parte dos professores, com apoio do setor de apoio pedagógico a docentes, as estratégias de apoio e suporte a serem realizadas e/ou coordenadas pelo SAEE do *campus*;
- ✓ As ações a serem executadas com base no PEI deverão ser devidamente registradas em formulários próprios, tanto pelos docentes (Apêndice C) quanto pelo SAEE (Apêndice D);
- ✓ Além desse registro, os docentes deverão mencionar, de forma resumida, as adaptações realizadas para o discente no diário de classe;
- ✓ Os formulários de registro de atividades docentes e do SAEE (Apêndices C e D) servirão de base para as reavaliações periódicas do PEI e deverão ser arquivados na pasta do discente, no SAEE, ao final de cada semestre;
- ✓ O PEI deverá ser revisado a cada dois meses/bimestre, pela mesma equipe multidisciplinar que o construiu, alterando-se apenas os professores conforme forem alterando-se as disciplinas, para avaliação e revisão das estratégias de atendimento;
- ✓ Servirão de base para o acompanhamento e revisão do PEI as atividades realizadas pelos docentes e SAEE, registradas em formulários de acompanhamento (Apêndices C e D), e demais informações que possam ter sido levantadas;
- ✓ A cada revisão do PEI deverá resultar uma nova versão do documento;

- ✓ As ações de construção e revisão do PEI deverão ser propostas pelo SAEE do *campus*, mas somente poderão ser realizadas com a participação dos professores, do coordenador de curso e do(s) setor(es) de apoio pedagógico a discentes e a docentes;
- ✓ Todas as atualizações relativas ao PEI (versões do PEI) do discente público-alvo da educação especial deverão ser arquivadas e compor o portfólio do discente, no SAEE do *campus*;
- ✓ Quando for confeccionado o histórico escolar do discente público-alvo da educação especial, deverão ser consideradas as informações relativas ao PEI e as adaptações realizadas pelos docentes, ou seja, deverá haver observação indicando as adaptações realizadas, mas apenas em caso de adaptações significativas, que envolvam alterações e/ou supressão de objetivos e conteúdo.

PASSO 5 – Capacitação e formação continuada em educação inclusiva, para docentes e técnicos administrativos

Para garantia de permanência com qualidade e conclusão dos estudos por parte dos discentes público-alvo da educação especial, torna-se necessário investir em capacitação dos servidores que compõem o espaço escolar e contribuem para a formação discente.

O próprio contato com o discente e suas especificidades identificadas no contexto escolar, já possibilitam o aprendizado aos servidores envolvidos no processo educacional.

No entanto, uma instituição que preze pela acessibilidade e inclusão precisa estar atenta à necessidade de estar em constante capacitação e atenta às discussões e inovações relacionadas ao público-alvo da educação especial, de modo a proporcionar melhores condições de atendimento.

Nessa perspectiva, torna-se premente a implementação de uma política de capacitação de servidores e formação continuada de docentes, por parte dos setores de gestão de pessoas, juntamente com demais setores envolvidos,

de modo a prever o investimento na temática da educação inclusiva, e, conseqüentemente, promover a melhoria do trabalho educacional inclusivo.

PASSO 6 – Acompanhamento e avaliação

Para a efetividade e qualidade de uma política, torna-se imprescindível estabelecer critérios e condições de acompanhamento e de avaliação de seus desdobramentos.

Nesse sentido, a instituição deve se organizar para garantir a análise e reflexão sobre a implementação e aplicação da política de inclusão, criando recursos para tal, como a designação de comissões específicas, compostas por servidores representantes de cada setor envolvido em todo processo, que tenham condições de acompanhar e avaliar o desenvolvimento da política.

Considerando a estruturação da instituição em vários *campi* – instituição *multicampi*, deve-se considerar necessidade de acompanhamento *in loco* da evolução da política, de forma a captar as condições específicas de execução dentro da realidade de cada *campus*.

Desse modo, representantes de subcomissões nos *campi*, poderão compor uma comissão maior, institucional, que terá condições de analisar a política no âmbito macro e produzir relatório com resultado das análises empreendidas e considerações da comissão, de modo a subsidiar o aperfeiçoamento constante da política institucional.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 9050: 1994. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificação, espaço mobiliário e equipamentos urbanos*. Associação Brasileira de Normas Técnicas. Rio de Janeiro: ABNT, 1994.

BERGAMO, Regiane Banzatto. *Pesquisa e prática profissional: educação especial*. Curitiba: IBPEX, 2009. 104p.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.048, de 8 de novembro 2000*. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003.

BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério Público do Estado de São Paulo. *Guia Prático: o direito de todos à educação*. Diálogo com os promotores de justiça do estado de São Paulo. São Paulo, 2012a.

BRASIL. *Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico - eMAG*. 2014. Disponível em: <https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/eMAGv31.pdf> Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. *LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. *LEI Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016.

CUNHA, Eugênio. *Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 160p.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Helio Ferreira. *Acessibilidade e Inclusão Social*. 2 ed. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012. 160p.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *In: Revista de Educação Especial*, Out/2005.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 164 p.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; e REDIG, Annie Gomes. *Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente*. *Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas*, 2012, v. 34, p. 79-100.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI*. 2 ed, Campinas/SP: Autores Associados, 2006. 243p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2ed. São Paulo: Moderna, 2006. 63p.

MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; e SIQUEIRA, Carla Fernanda. Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. *In: GLAT, Rosana e*

PLETSCH, Márcia Denise (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidade especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 91-105.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231 p.

MEC. Expansão da Rede Federal. 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> Acesso em: 10 jan. 2017.

MEC. Site do Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ONU. Declaração Universal do Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

PACHECO, José. *Inclusão não rima com solidão*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 104p.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2 ed. Rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014. 296p.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451p.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

7. APÊNDICES

APÊNDICE A – ORIENTAÇÕES ESTUDO DE CASO

Orientações para realização de estudo de caso¹⁰

Abaixo apresentamos uma sugestão de roteiro para orientar a realização do estudo de caso; no entanto, trata-se apenas de uma estruturação para guiar o trabalho, não sendo, portanto, impedimento para o delineamento de outras questões, conforme necessidade verificada pelo profissional que realizará o estudo.

O estudo de caso servirá para embasar as primeiras discussões e proposições de ação que constituirão a base do Plano Educacional Individualizado – PEI, e, conseqüentemente, para construção dos recursos de acessibilidade que serão oferecidos ao estudante para que possa ter um efetivo desenvolvimento acadêmico.

Nesse sentido, o relato do caso deverá ser descrito em texto corrido, de maneira clara e objetiva, realçando os pontos mais importantes identificados no contexto da investigação, conforme roteiro sugerido.

É importante atentar para não adentrar em assuntos muito pessoais e/ou clínicos que não têm relevância para o caso, buscando focar nas questões relacionadas ao âmbito escolar e educacional.

Além disso, deve-se tomar o cuidado de não focar apenas nas dificuldades, impossibilidades e necessidades do discente, buscando sempre apontar as qualidades, facilidades, competências, habilidades e desejos do estudante, de modo a possibilitar à equipe multidisciplinar que irá elaborar o PEI um melhor delineamento do atendimento necessário.

➤ **Informações básicas sobre o discente**

Idade, curso/modalidade, condição de público-alvo da educação especial, entre outros.

¹⁰ Documento elaborado em oficina realizada em trabalho de campo da dissertação intitulada: “Ações Inclusivas no Âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção”, que contou com a participação da pesquisadora e colaboradores da pesquisa (servidores do IF Sudeste MG).

➤ **Informações a serem coletadas com o próprio discente**

Realizar conversa com o discente, buscando colher as informações sobre o mesmo e suas condições enquanto público-alvo da educação especial, de modo a identificar:

- Qual(is) objetivo(s) do discente na escola e no curso?
- Por que a escolha do curso?
- Qual(is) expectativas em relação ao curso?
- Qual(is) desejo(s) do discente?
- O que o discente gosta de fazer?
- Qual experiência do discente na(s) escola(s) anterior(es)?
- Qual(is) dificuldade(s) e facilidade(s) do discente?
- Qual(is) tipo(s) de recurso(s) e/ou apoio(s) o discente necessita para realização do curso, qual(is) ele já teve e qual(is) gostaria de ter?
- O discente participa de algum outro atendimento educacional, e qual(is), com qual(is) profissionais é possível fazer contato?
- O discente faz algum tratamento ou acompanhamento médico ou terapêutico, qual(is), com qual(is) profissional(is), e tem alguma recomendação destes para a escola?
- O discente tem consciência de sua condição, enquanto público-alvo da educação especial?

➤ **Informações a serem coletadas com a família do discente (se necessário)**

Caso o discente seja menor de idade, a conversa com os pais ou responsável deverá ser realizada; e caso o discente tenha mais de 18 anos, a conversa com os familiares deverá ocorrer apenas se o mesmo autorizar. A conversa com a família de ser feita, preferencialmente, após a conversa com o discente.

- Repetir as perguntas feitas ao discente, apenas mudando para perspectiva da família sobre o discente, para contrapor as concepções e/ou idealizações entre família e discente;
- A família é participativa na escola?
- A família é esclarecida com relação aos direitos do discente enquanto público-alvo da educação especial?

➤ **Informações a serem coletadas na escola(s) anterior(es)**

Pode ser solicitado à(s) escola(s) anterior(es) um relatório escrito pontuando as questões solicitadas, para compor o portfólio do estudante.

- O discente registrou desenvolvimento e avanços na escola?
- Qual(is) dificuldade(s) e qual(is) facilidade(s) apontada(s) pelos professores?
- O discente teve algum apoio especializado ou recurso de tecnologia assistiva?
- A escola dispunha de todos os recursos e tecnologias assistivas necessárias para o apoio ao discente, e qual(is) seria(m) interessante(s) se tivessem?
- O discente se adaptou aos recursos disponibilizados?
- O discente realizava as mesmas atividades e conteúdos dos demais estudantes da turma?
- O discente frequentou o atendimento educacional individualizado – AEE –, por qual motivo e onde?
- O discente registrou avanços no AEE?
- O discente demonstrou interesse e empenho para se desenvolver nos conteúdos?
- O discente mantinha bom relacionamento interpessoal na escola?
- O discente participava de todas as ações e eventos da escola, compartilhava os espaços da escola como os demais estudantes?
- Quais expectativas dos professores e equipe pedagógica com relação ao desenvolvimento escolar do discente?

APÊNDICE B – MODELO PEI

Plano Educacional Individualizado¹¹

Este documento deverá ser elaborado (primeira versão) no início do período letivo do discente público-alvo da educação especial, por equipe multiprofissional composta por no mínimo: coord. de ações inclusivas, setor de apoio pedagógico a discentes e a docentes, coordenação de curso, professores e discente e/ou familiar (caso manifeste interesse).

O PEI deverá ser revisado a cada 2 meses (cada bimestre), de modo a elaborar uma nova versão do mesmo. A revisão deverá ser realizada pela mesma equipe multiprofissional, com base no Registro de Atividades Docentes (modelo disponível) e no Registro de Atividades da Coordenação de Ações Inclusivas (modelo disponível).

Aluno:

Curso:

Matrícula:

PRIMEIRA VERSÃO DATA: __/__/____

Habilidades do estudante	Dificuldades do estudante

Pontos positivos do contexto	Dificuldades identificadas no contexto
Interno	Interno

¹¹ Documento adaptado de instrumento desenvolvido no campus Rio Pomba do IF Sudeste MG e de instrumento sugerido pela Assistiva Tecnologia no curso de formação "Educação Inclusiva com enfoque no Desenho Universal na aprendizagem e na Tecnologia Assistiva", realizado no IF Sudeste MG em 2016. Elaborado em oficina realizada em trabalho de campo da dissertação intitulada: "Ações Inclusivas no Âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção", que contou com a participação da pesquisadora e colaboradores da pesquisa (servidores do IF Sudeste MG).

Externo	Externo

Lista de problemas por demanda	Identificação da origem do problema	Lista de Encaminhamentos/Soluções

SEGUNDA VERSÃO DATA: __/__/____

Habilidades do estudante	Dificuldades do estudante

Pontos positivos do contexto	Dificuldades identificadas no contexto
Interno	Interno
Externo	Externo

Lista de problemas por demanda	Identificação da origem do problema	Lista de Encaminhamentos/Soluções	Responsável

APÊNDICE C – ACOMPANHAMENTO PEI DOCENTES

REGISTRO DE ATIVIDADES DOCENTES – ACOMPANHAMENTO PEI¹²

Este registro deverá ser realizado a partir da construção do Plano Educacional Individualizado – PEI e servirá como referência para revisão do mesmo, que deverá ocorrer a cada dois meses. Este registro deverá ser entregue, ao final de cada semestre letivo, ao SAEE do campus para arquivamento.

Disciplina: _____ Professor: _____

Curso: _____ Ano/Semestre: _____ Discente: _____

Objetivos (acadêmicos, laborais e sociais)	Conteúdos (o que aprender/ensinar?)	Metodologias / Recursos (como ensinar? o que usar para ensinar?)	Tempo (prazo de realização do trabalho?)	Desempenho (como o discente respondeu a esse trabalho Quais habilidades e dificuldades apresentadas)	Sugestões para melhor aproveitamento do discente.
		Ex.: - suporte/atendimento extraclasse; - Utilização de metodologias diferenciadas (quais?); - Disponibilização de recursos de tecnologia assistiva ao discente (quais?); - Adaptações de conteúdos e			

¹² Documento adaptado de Glat, Vianna e Redig (2012). Elaborado em oficina realizada em trabalho de campo da dissertação intitulada: “Ações Inclusivas no Âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção”, que contou com a participação da pesquisadora e colaboradores da pesquisa (servidores do IF Sudeste MG).

		objetivos; - Adaptação materiais didáticos;			

➤ **Quais instrumentos de avaliação foram adotados durante o processo de ensino e aprendizagem (anexar cópia das atividades avaliativas realizadas):**

() Prova escrita, 1ª Valor:_____ Nota do discente:_____

2ª Valor:_____ Nota do discente:_____

3ª Valor:_____ Nota do discente:_____

() Prova Oral 1ª Valor:_____ Nota do discente:_____

2ª Valor:_____ Nota do discente:_____

3ª Valor:_____ Nota do discente:_____

() Trabalhos individuais/ em grupo/seminários

1ª Valor:_____ Nota do discente:_____

2ª Valor:_____ Nota do discente:_____

3ª Valor:_____ Nota do discente:_____

() Outros, qual? _____

1ª Valor:_____ Nota do discente:_____

2ª Valor:_____ Nota do discente:_____

3ª Valor:_____ Nota do discente:_____

➤ **Quanto à realização da atividade, pode-se observar que:**

foi realizada sem auxílio de outrem.

foi realizada com auxílio do Intérprete em Libras.

foi realizada individualmente, em horário e local diferentes dos demais alunos.

foi realizada individualmente, em conjunto com a turma.

foi realizada em dupla ou em grupo.

o/a estudante solicitou ajuda do/a professor/a durante a realização da atividade.

o/a estudante necessitou de um tempo maior para a realização da atividade (além dos 25% de acréscimo estipulados).

outros: _____

Observações:

Assinatura do(a) Professor(a): _____

APÊNDICE D – ACOMPANHAMENTO PEI _SAEE

REGISTRO DE ATIVIDADES SAAE – ACOMPANHAMENTO PEI¹³

Este registro deverá ser realizado a partir da construção do Plano Educacional Individualizado – PEI e servirá como referência para revisão do mesmo, que deverá ocorrer a cada dois meses. Este registro deverá ser arquivado na pasta do discente no SAAE no final de cada semestre letivo.

Discente: _____ Curso: _____

Ano/Semestre: _____ Servidor do SAAE responsável pelo acompanhamento: _____

Objetivos (acadêmicos, laborais e sociais)	Recursos disponibilizados e/ou ações executadas (quais recursos? quais ações?)	Tempo (prazo de realização do trabalho?)	Desempenho (como o discente respondeu a esse trabalho Quais habilidades e dificuldades apresentadas)	Sugestões para melhor aproveitamento do discente.
Ex: -conseguir estudar as disciplinas teóricas em casa	Ex.: - Empréstimo de nootebook com programa de leitura de telas; - Trabalho de orientação sobre utilização do programa de leitura de telas	2 semanas	O discente demonstrou bastante habilidade na utilização do recurso. no entanto vai precisar de treinar mais a leitura pela audição, pois estava acostumado com	Solicitar aos professores a disponibilização de material em meio digital e orienta-los quanto aos recursos de torná-

¹³ Documento adaptado de Glat, Vianna e Redig (2012) Elaborado em oficina realizada em trabalho de campo da dissertação intitulada: “Ações Inclusivas no Âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção”, que contou com a participação da pesquisadora e colaboradores da pesquisa (servidores do IF Sudeste MG).

			o braille. Nem todos os professores disponibilizam material em meio digital acessível.	los acessíveis.

Outras observações: _____

Assinatura do Servidor responsável (SAEE): _____

7.1.2 Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a), você está sendo convidado(a) a participar como informante/colaborador na Pesquisa do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense, intitulada “**Ações Inclusivas no Âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção**” e que está sendo realizada por Wanessa Moreira de Oliveira, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Edicléa Mascarenhas Fernandes.

O estudo proposto tem como objetivo geral investigar o processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial, no IF Sudeste MG, e promover a reflexão e (re)construção de práticas institucionais.

Assim, pretende-se identificar uma forma e formato ideal para se trabalhar a educação numa perspectiva inclusiva no IF Sudeste MG, de acordo com as políticas públicas em vigor e com a realidade da instituição concebida pelos agentes que a vivenciam.

A sua escolha deveu-se ao fato de ser um agente vivencia e atua diretamente no processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial na instituição lócus da pesquisa. Sua participação contribuirá para a elaboração de um Guia Orientador para o Desenvolvimento de Ações Inclusivas na IF Sudeste MG, que se constituirá como produto do mestrado profissional. Todas as informações coletadas ajudarão na estruturação do Guia Orientador, da dissertação de mestrado e na elaboração de artigos e/ou trabalhos que poderão ser publicados em encontros e/ou revistas científicas.

Sua contribuição poderá se realizar através de entrevista oral (com registro de voz), com roteiro de perguntas abertas e/ou através de questionário de autoavaliação com questões abertas e/ou através de colaboração em grupo de discussão e construção focalizado no tema. Todos estes instrumentos de coleta de dados versarão sobre suas experiências, concepções e expectativas sobre o desenvolvimento das ações de inclusão no seu local de trabalho, e serão definidos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Sua participação é **voluntária** e sua identidade não será revelada em nenhum momento de produção ou qualquer publicação que possa resultar desse estudo, sendo garantido o sigilo sobre sua participação. Você pode **desistir** de participar do projeto a qualquer momento, contudo os dados fornecidos durante o processo estarão disponíveis para serem analisados, resguardando o seu direito ao sigilo e o nosso de utilização das informações prestadas até o momento em que cessou sua vontade de participação e de contribuir com o estudo.

Fica garantido que seu envolvimento na pesquisa não trará à sua pessoa qualquer prejuízo ou garantia de vantagem de qualquer ordem ou tipo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras e estão relacionados à um possível constrangimento e desconforto quanto à identidade do participante e as informações prestadas por ele. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios ao participante são indiretos e residem no fato de os resultados do estudo poderem dar subsídios à

instituição pesquisada, de modo a possibilitar o encaminhamento de novas políticas e ações na área da educação inclusiva.

Assim, sua participação é fundamental para realização dessa pesquisa e será de grande valia pois o estudo proposto possibilitará, por parte da instituição pesquisada, o reconhecimento de suas fragilidades e potencialidades no processo de inclusão, além do encaminhamento de novas ações, de modo a se tornar cada vez mais comprometida com uma educação inclusiva e de qualidade.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será divulgado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, xx de xxxx de 2016.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

7.1.3 Apêndice C - Roteiro para entrevistas

Campus:

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de serviço:

Tempo na função:

O que você entende por educação inclusiva?

Quem você acredita ser o público-alvo da educação inclusiva? Ou seja, quais alunos fazem parte deste grupo?

Considerando sua experiência, você acredita ser possível praticar uma educação profissional e tecnológica inclusiva? Que abranja todos os alunos? Por quê?

Você sabia que o MEC através da SECADI, concedeu, a partir de 2013 (oficialmente), autonomia às instituições da rede de educação profissional e tecnológica para desenvolverem sua política de acessibilidade e inclusão? O que você acha disso?

Como se organiza e se dá a educação inclusiva no seu *campus*?

Possui algum setor ou Núcleo e alguém responsável?

Para que serve este setor ou Núcleo?

Quais as ações deste setor ou núcleo?

Existe o apoio de outros setores? Quais?

Como é a infraestrutura deste setor ou núcleo? Quantos e quais servidores atuam nele? E são exclusivos?

Estes servidores possuem formação/capacitação em educação inclusiva? E você?

Quantos alunos público-alvo existem matriculados no seu *campus* atualmente?

Quantos são atendidos e/ou acompanhados pelo Núcleo?

Você acredita que este núcleo tem atendido satisfatoriamente os alunos que dele necessitam?

Você observa pontos positivos no trabalho de atendimento aos alunos público-alvo?

Quais as dificuldades que você observa nesse processo?

O que você tem feito em sua prática profissional para contribuir com a educação inclusiva?

Na sua opinião, a gestão do *campus* (direção geral e sistêmicas), tem contribuído de alguma forma para o desenvolvimento da educação inclusiva? Por quê?

E a gestão do IF Sudeste MG (reitor e pró-reitorias), tem contribuído de alguma forma para o desenvolvimento da educação inclusiva? Por quê?

Você acha que organização das ações inclusivas e a forma de trabalho atualmente desenvolvida no seu *campus* precisa ou pode melhorar? De que forma? O que falta?

Você tem alguma sugestão de algo que poderia ser criado ou implementado para obtenção desta melhoria?

Ou mesmo você vislumbra uma forma ou um formato que seria ideal para trabalhar a questão no seu *campus* ou institucionalmente?

Gostaria de acrescentar algo?

7.1.4 Apêndice D - Ementa curso de formação continuada

Curso de formação continuada PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO

Ementa:

Público-alvo: Servidores coordenadores de NAPNE e servidores representantes das ações inclusivas nos *campi* que não possuem NAPNE, um ou dois pedagogos de cada *campus* e/ou outros servidores atuantes junto à gestão do ensino e no apoio à educação especial e inclusiva.

Carga-horária: 30h (sendo 24h horas presenciais e 6 de atividades a distância).

Duração: 4 semanas

Encontros presenciais: 16, 23 e 30 de junho de 2016.

Turma: até 30 participantes

Local: Reitoria – Juiz de Fora

Proponente: Wanessa Moreira de Oliveira

Instrutoras: Wanessa Moreira de Oliveira (Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2172921972381723>) e Edicléa Mascarenhas Fernandes (Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4769008821320295>)

Justificativa:

Considerando a Lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que caracterizou a educação especial como modalidade da educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Prevendo a necessidade de capacitação dos servidores que atuam no ensino regular para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas classes regulares de ensino.

Considerando a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que definiu a educação especial como modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis e

modalidades de ensino, o que foi reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Considerando o Decreto 6.949 de 2009, que ratifica a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) como Ementa Constitucional, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e etapas.

Considerando que, a partir da adoção de uma política de educação especial na perspectiva inclusiva, de educação para todos, conforme pactuado em documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) e Declaração de Incheon (2015), novas questões passaram a fazer parte do contexto escolar de todos os níveis e modalidades da educação formal.

Assim, considerando as várias garantias conquistadas no âmbito da educação especial no decorrer dos últimos anos, que foram, recentemente, condensadas na Lei Brasileira de Inclusão (2015) e que, portanto, devem ser executadas em todos os contextos escolares de educação formal, como a inclusão do tema diversidade e educação inclusiva na formação continuada de servidores em geral (BRASIL, 2015).

Torna-se cada vez mais premente a institucionalização de políticas e, principalmente, de práticas na formação continuada para os servidores que atuam diretamente no apoio aos alunos e professores, possibilitando a atuação na perspectiva da educação inclusiva, que contribuam assim, para a garantia efetiva de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público-alvo da educação especial) no processo de ensino e aprendizagem, e não apenas inserção no espaço escolar.

Objetivo Geral:

Possibilitar aos participantes maior conhecimento e reflexão sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, de modo a estarem mais preparados para a prática profissional.

Objetivos Específicos:

- Despertar nos participantes o interesse e sensibilidade pelo tema educação inclusiva;

- Apresentar o público-alvo da educação especial e as nomenclaturas atualmente utilizadas;
- Possibilitar aos participantes conhecer uma pouco da história da educação especial no país;
- Apresentar e promover a reflexão dos participantes sobre os modelos de atendimento da educação especial;
- Possibilitar aos participantes conhecer as políticas públicas de educação especial e sua evolução;
- Promover a reflexão acerca das implicações das políticas públicas brasileiras de educação especial para a prática profissional escolar;
- Introduzir e discutir questões de acessibilidade escolar e ao currículo;
- Possibilitar aos participantes compreender, pensar e reproduzir adaptações curriculares de grande e pequeno porte;
- Possibilitar aos participantes conhecerem algumas possibilidades e recursos para adaptações de materiais;
- Possibilitar aos participantes conhecerem algumas tecnologias assistivas e recursos pedagógicos e suas aplicações no processo de aprendizagem de alunos com deficiência;
- Possibilitar aos participantes a reflexão sobre suas próprias práticas profissionais e da instituição.

Conteúdos propostos:

- Caracterização do público-alvo da educação especial (resgate histórico das nomenclaturas utilizadas);
- Trajetórias da educação especial à educação inclusiva (modelos de atendimento e paradigmas: educação especializada/integração/inclusão);
- Políticas públicas para educação inclusiva (legislação brasileira);
- Acessibilidade à escola e ao currículo;
- Adaptações curriculares (grande e pequeno porte, Plano educacional individualizado);
- Produção e utilização de materiais adaptados;

- Recursos pedagógicos e Tecnologia assistiva para atendimento a discentes público-alvo da educação especial.

Referências bibliográficas:

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre, 2013. Acesso em: 05 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394/ Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. *Decreto nº 5.296 de 2004*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. *Decreto 5.526 de 2005*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CBE nº 2, que estabelece: *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº. 01, que estabelece: *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da educação. Resolução CNE/CBE nº 4, que institui *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e UNESCO. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasília: 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. *Da Educação Segregada à Educação Inclusiva:*

uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista de Educação Especial*, Out/2005.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 164 p.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MRECH, Leny Magalhães. Educação Inclusiva: realidade ou utopia?. *Educação online*. 2005. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp> Acesso em: 15 de abril de 2016.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2 ed. Rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014. 296p.

RODRIGUES, Suellen da Rocha; MACHADO, Gabriela Rivas; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ALBUQUERQUE, Caroline da Silvan; ORRICO, Hélio Ferreira. Oficinas de Acessibilidade ao Currículo: da lógica de adaptação à lógica da inclusão. In: V CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2009, Londrina – PR. *Anais...* Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/268.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

7.1.5 Apêndice E - Formulário de avaliação objetiva curso de formação continuada

AVALIAÇÃO DE REAÇÃO - ALUNOS

Curso:	Práticas inclusivas na educação		
Local:	Reitoria - IF Sudete MG	Data:	16, 23 e 30/06/2016
Multiplicador:	WANESSA MOREIRA DE OLIVEIRA		

1 OBJETIVO DO CURSO

O curso tem o objetivo de ofertar aos servidores competências básicas, maior conhecimento e reflexão, sobre a temática de educação especial na perspectiva inclusiva, de modo a estarem mais preparados para a prática profissional.

Em minha opinião o objetivo do curso foi alcançado em: % (de 0 a 100)

2	Multiplicador	Ótimo	Bom	Regular	Fraco
2.1	Pontualidade				
2.2	Domínio do assunto				
2.3	Clareza na exposição				
2.4	Distribuição do conteúdo em função da carga horária				
2.5	Motivação do grupo				
2.6	Esclarecimento de dúvidas				
2.7	Utilização de recursos instrucionais (chat, fórum de discussão, data show, etc)				
3	Curso	Ótimo	Bom	Regular	Fraco
3.1	Satisfação em relação ao curso				
3.2	Adequação da carga horária em relação ao desenvolvimento das atividades				
3.3	Abrangência do conteúdo ministrado				
3.4	Relevância dos temas				
3.5	Qualidade do material didático apresentado para alcance dos objetivos de aprendizagem				
3.6	Interatividade na plataforma				
4	Evento (apenas para cursos presenciais ou com encontros presenciais)	Ótimo	Bom	Regular	Fraco
4.1	Qualidade do serviço de recepção e de apoio				
4.2	Adequação das instalações físicas				
4.3	Qualidade dos equipamentos tecnológicos				
5	OBSERVAÇÕES ADICIONAIS (relatar pontos positivos, necessidades de melhorias, sugestões, etc.)				

7.1.6 Apêndice F - Formulário de autoavaliação dos participantes do curso de formação continuada

CURSO DE FORMAÇÃO EM PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO

Instrutora: Mestranda Wanessa Moreira de Oliveira

Orientadora: Prof.^a Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes

NOME: _____

AUTOAVALIAÇÃO: Complete as frases abaixo:

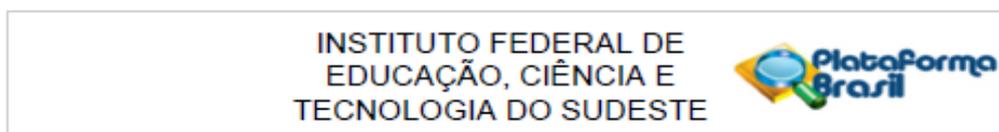
1- No início deste curso, eu pensava

2- Hoje, eu sei ...

3- Assim, sobre a organização e prática de educação inclusiva no *campus* que atuo, penso...

7.2 ANEXOS

7.2.1 Anexo 1 - Comprovante de aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IF Sudeste MG, via Plataforma Brasil.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ações Inclusivas no Âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção.

Pesquisador: Wanessa Moreira de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53431916.0.0000.5588

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.501.169

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta um tema relevante e se destaca por buscar estudar a questão da inclusão no IF Sudeste MG. O projeto foi muito bem apresentado e fundamentado.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos contemplam o problema de pesquisa apresentado e foram expostos de maneira clara e coerente com a proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram considerados e registrados nas informações básicas do projeto e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram entregues o TCLE e Termo de Assentimento, ambos adequados às exigências.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Rua Luz Interior, 16
Bairro: Estrela Sul CEP: 36.030-776
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)3257-4113 E-mail: etica.pesquisa@ifsudestemg.edu.br

Continuação do Parecer: 1.501.169

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEP/IF SUDESTE MG, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 468/12, após análise, manifesta-se FAVORÁVEL à aprovação do projeto de pesquisa referenciado.

1. Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e termo de consentimento livre e esclarecido.
2. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
3. Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos competentes.
4. Conforme definido no artigo 58 do regimento do CEP/IF SUDESTE MG, inciso III, o pesquisador deve apresentar relatórios semestrais e final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_638490.pdf	21/03/2016 15:48:38		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada.pdf	21/03/2016 15:43:09	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa_revisado.pdf	21/03/2016 15:29:58	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimento.pdf	21/03/2016 15:29:06	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE_revisado.pdf	21/03/2016 15:27:25	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE.pdf	20/02/2016 14:55:40	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_pesquisa_CMPDI_2015_Wanessa.pdf	20/02/2016 14:54:29	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito

Endereço: Rua Luz Interior, 16

Bairro: Estrela Sul

CEP: 36.030-776

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)3257-4113

E-mail: etica.pesquisa@ifsudestemg.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SUDESTE



Continuação do Parecer: 1.501.189

Investigador	Projeto_de_pesquisa_CMPDI_2015_Wa nessa.pdf	20/02/2016 14:54:29	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito
--------------	------------------------------------------------	------------------------	--------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 14 de Abril de 2016

Assinado por:
Wildson Justiniano Pinto
(Coordenador)

Endereço: Rua Luz Interior, 16
Bairro: Estrela Sul CEP: 35.030-776
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)3257-4113 E-mail: etica.pesquisa@ifsudestmg.edu.br

Página 03 de 03

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Ações Inclusivas no Âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção.

Pesquisador: Wanessa Moreira de Oliveira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53431916.0.0000.5588

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.840.288

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta um tema relevante e se destaca por buscar estudar a questão da inclusão no IF Sudeste MG. O projeto foi muito bem apresentado e fundamentado.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos contemplam o problema de pesquisa apresentado e foram expostos de maneira clara e coerente com a proposta. Pretende "Investigar o processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial, no IF Sudeste MG, e promover a reflexão e (re)construção de práticas institucionais".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram considerados e registrados nas informações básicas do projeto e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se destaca por estudar um tema relevante e intervir em prol de uma mudança institucional e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram entregues o TCLE e Termo de Assentimento, ambos adequados às exigências.

Endereço: Rua Luz Interior, 16

Bairro: Estrela Sul

CEP: 36.030-776

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)3257-4113

E-mail: etica.pesquisa@ifsudestemg.edu.br

Continuação do Parecer: 1.840.288

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEP/IF SUDESTE MG, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, após análise, manifesta-se FAVORÁVEL à aprovação do projeto de pesquisa referenciado.

1. Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e termo de consentimento livre e esclarecido.
2. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
3. Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos competentes.
4. Conforme definido no artigo 58 do regimento do CEP/IF SUDESTE MG, inciso III, o pesquisador deve apresentar relatórios semestrais e final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_819313E1.pdf	02/11/2016 23:12:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa_atualizado_emenda.pdf	02/11/2016 23:06:20	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCEemenda.pdf	02/11/2016 22:56:17	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada.pdf	21/03/2016 15:43:09	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa_revisado.pdf	21/03/2016 15:29:58	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE_revisado.pdf	21/03/2016 15:27:25	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito

Endereço: Rua Luz Interior, 16

Bairro: Estrela Sul

UF: MG

Telefone: (32)3257-4113

Município: JUIZ DE FORA

CEP: 38.030-776

E-mail: etica.pesquisa@ifsudestemg.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SUDESTE



Continuação do Parecer: 1.840.288

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE.pdf	20/02/2016 14:55:40	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_CMPDI_2015_Wanessa.pdf	20/02/2016 14:54:29	Wanessa Moreira de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JUIZ DE FORA, 28 de Novembro de 2016

Assinado por:
Wildson Justiniano Pinto
(Coordenador)

Endereço: Rua Luz Interior, 16
Bairro: Estrela Sul CEP: 38.030-776
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)3257-4113 E-mail: etica.pesquisa@ifsudestemg.edu.br