

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO PROFISSIONAL DO
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA (CAMPUS BOA VISTA)**

MARIA LEILZA PIRES SIQUEIRA

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS À
ESCOLARIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA (CAMPUS BOA VISTA)**

MARIA LEILZA PIRES SIQUEIRA

Sob a Orientação do Professor

Dr. Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Agosto de 2018**

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Maécio Siqueira.
Aos meus filhos Paulo e Poliana.
E aos amigos queridos pela
compreensão dos
momentos
ausentes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de participar desse estudo, pela companhia nos momentos de angústias e por me agraciar com sabedoria.

Agradeço à minha família, marido e filhos, pela paciência e apoio incondicional que me deram nessa jornada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pela contribuição do conhecimento que acrescentaram em minha vida.

Meu agradecimento especial ao professor Dr. Allan Rocha Damasceno, orientador desse estudo, pelo conhecimento que construímos juntos.

Às minhas queridas amigas Dérica Almeida e Joelma Fernandes, companheiras de estudo, com quem compartilhei momentos de alegrias e vitórias; a quem tive o privilégio de conhecer através do mestrado.

Ao IFFR, pela oportunidade e por contribuir para mais uma conquista em minha carreira docente.

Por fim, aos gestores e colegas de trabalho do *Campus* Avançado Bonfim, pela compreensão e força que me deram para a conclusão desse trabalho.

Muito obrigada!

RESUMO

SIQUEIRA, Maria Leilza Pires. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (*campus Boa Vista*)**. 2018 .83f. (Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-R, 2018.

Esta pesquisa teve como centralidade investigativa as políticas públicas de educação inclusiva, no âmbito da modalidade educação especial, tendo como *lócus* de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/*Campus* Boa Vista. Buscou-se na realização do estudo compreender os desafios à escolarização profissional dos estudantes, público-alvo da modalidade citada. Nesse sentido, objetivou-se caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da educação especial na educação profissional técnica do *Campus* Boa Vista do Instituto Federal de Roraima. Discutiu-se, ainda, o movimento da educação inclusiva no processo de acesso, permanência e sucesso dos estudantes público alvo da educação especial, considerando, para isso, o recorte temporal da década de 1990 até os dias atuais. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com análise de documentos nacionais normativos e orientadores sobre inclusão educacional, bem como de documentos institucionais do âmbito da pesquisa. Adotou-se como instrumento de coleta de dados questionário de caracterização dos sujeitos participantes do estudo e entrevista semiestruturada. Foram entrevistados sete gestores que contribuíram com a pesquisa na identificação das concepções e ações político-pedagógicas/inclusivas propostas para o público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de nível médio. Trabalhou-se os dados sob a perspectiva de análise de conteúdo, baseando-se no pensamento de Laurence Bardin. Constatou-se que há iniciativas no *Campus* de ações inclusivas; porém, a pesquisa aponta que entre os desafios para a inclusão educacional está a escassa adesão por parte dos docentes no processo de inclusão, bem como o número reduzido de profissionais qualificados para trabalhar com o público-alvo da modalidade discutida. Contudo, a maioria dos participantes considera a instituição inclusiva, mas reconhece que há muito a ser feito para atender aos objetivos da educação especial. A pesquisa nos mostra também que no meio acadêmico ainda é forte a resistência dos educadores quanto à inclusão do público-alvo da educação especial no ensino técnico profissional.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Educação especial. Educação inclusiva. Educação profissional.

ABSTRACT

SIQUEIRA, Maria Leilza Pires. **Inclusive education public policies: challenges to the professional education of the target public of special education - Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima (Boa Vista campus).** Seropédica: UFRRJ, 2018. 83p. Discourse (Masters Degree on Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

This research had as investigative centrality the public policies of inclusive education, within the scope of the special education modality, having as a locus of research the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima / Campus Boa Vista. The aim of this study was to understand the challenges to students' professional schooling, which is the target audience of this modality. In this sense, the objective was to characterize the conceptions and political-pedagogical actions on the inclusion of the target audience of the special education in the technical professional education of the Boa Vista Campus of the Federal Institute of Roraima. The movement of inclusive education was also discussed in the process of access, permanence and success of the target public students of special education, considering, for this, the time cut from the 1990s to the present day. This is an exploratory research, with analysis of national normative and guiding documents on educational inclusion, as well as institutional documents of the scope of the research. The questionnaire for the characterization of the subjects participating in the study and semi-structured interview was adopted as a data collection instrument. We interviewed seven managers who contributed to the research in the identification of the political-pedagogical / inclusive conceptions and actions proposed for the target audience of Special Education in Technical Professional Education at the intermediate level. The data was worked on from the perspective of content analysis, based on the thinking of Laurence Bardin. It was verified that there are initiatives in the Campus of inclusive actions; however, the research points out that among the challenges for educational inclusion is the lack of adherence on the part of teachers in the inclusion process, as well as the reduced number of professionals qualified to work with the target audience of the modality discussed. However, most participants consider the institution to be inclusive but recognize that there is much to be done to meet the goals of special education. The research also shows that in the academic environment there is still strong resistance from educators regarding the inclusion of the target audience of special education in vocational technical education.

Keywords: Public educational policies. Special education. Inclusive education. Professional education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2013	26
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino – Brasil 2008 - 2016	34
Gráfico 2 – Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino e tipo de curso (integrada, concomitante, subsequente e curso de Formação Inicial e Continuada) – Brasil 2016-2017.....	35
Gráfico 3 - População de 4 a 17 anos que não frequenta escola – Brasil 2015	36
Gráfico 4 – Relatório quantitativo de matrículas ativas/CBV	40
Gráfico 5 - Quantitativo do número de estudantes do Técnico Integrado ao Ensino Médio...	48

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
FORMAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA: DA EDUCAÇÃO SEGREGADA À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	5
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROPOSTA INCLUSIVA: DESAFIOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	9
1.1 Marcos Históricos e Políticos até a Década de 1990: Perspectivas sobre a Pessoa com Deficiência	9
1.2 Imprecisões Terminológicas/de Sentidos: Compreensão sobre a Deficiência.....	14
1.3 Um Novo Tempo: Perspectivas Inclusivas da Década de 1990 à Contemporaneidade	15
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	28
2.1 Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil.....	28
2.2 A Educação Profissional na Contemporaneidade	30
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	37
3.1 Objetivos e Questões de Estudo	37
3.2 Caminhos... Trilhas...Concepção metodológica.....	38
3.3 Cenário da pesquisa.....	39
3.4 <i>Lócus</i> da pesquisa: IFRR – <i>Campus</i> Boa Vista.....	39
3.5 Sujeitos da pesquisa.....	42
3.6 Procedimentos e instrumentos de coletas de dados.....	44
3.6.1 Pesquisa documental	44
3.6.2 Questionário de caracterização.....	49
3.6.3 Entrevistas semiestruturadas.....	50
3.7 Análise e Discussão dos Dados: Narrativas sobre Inclusão na Educação Profissional	50
3.7.1 Inclusão na educação: concepções de educação inclusiva entre o pensar e o fazer	51
3.7.2 Políticas institucionais de inclusão do público-alvo da educação especial no IFRR (<i>Campus</i> Boa Vista).....	57
3.7.3 Desafios do NAPNE no desenvolvimento de ações político-pedagógicas de inclusão do público-alvo da educação especial	62
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
5 REFERÊNCIAS	71
6 APÊNDICE	77
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	78

“Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola”.

Theodor Adorno

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação especial no Brasil, com foco no atendimento às pessoas com deficiência, conquistou espaço nos debates sobre inclusão a partir da década de 1990, dando um salto significativo no aumento de matrículas no ensino regular, com garantia de acesso defendido por lei. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - INEP, no período de 2000 a 2013 houve um crescimento considerável de matrícula do público-alvo da educação especial em escolas regulares e classes comuns.

Vale registrar que são notórios os avanços e conquistas na área da educação especial. Porém, a politização do tema e o acesso desse público ao sistema regular de ensino não encerra o debate, pois há muito que se efetivar para a construção de uma escola inclusiva.

Foi com esse olhar que se investigou nesse estudo as políticas públicas de educação inclusiva em sua relação com os desafios à escolarização profissional do estudante com deficiência. Buscou-se, ainda, caracterizar as ações político-pedagógicas desenvolvidas pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR) para atender à demanda desse público, no sentido da democratização do conhecimento. Nesse sentido, objetivou-se caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da educação especial na educação profissional técnica do *Campus* Boa Vista do Instituto Federal de Roraima.

A escolarização dos estudantes com deficiência não tem sido tarefa fácil, ainda que esse tema esteja em pauta na legislação brasileira há décadas e apesar do avanço do acesso à educação. Contudo, ainda há muito a se discutir sobre a democratização do conhecimento nos sistemas de ensino.

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças, nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI (PIETRO, 2006, p. 33).

Diante desse desafio, os professores são provocados a assumirem um compromisso com a qualidade do ensino, elaborando e implementando novas propostas e práticas para responder às especificidades/demandas de aprendizagem dos alunos, independente de etapas ou modalidades de ensino. “Novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p.43). Nessa perspectiva, espera-se que os professores afirmem o compromisso com a inclusão escolar e com a aprendizagem dos estudantes a fim de que estes possam adquirir autonomia com vistas ao seu desenvolvimento pleno.

Ao longo de minha carreira profissional tenho centrado meus esforços no atendimento ao público-alvo¹ da educação especial, não só no acesso desse público ao ensino regular, pois nesse aspecto já se avançou muito, mas no que se refere a permanência e aprendizagem/sucesso desse grupo de estudantes.

¹ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2018), constitui o público-alvo da educação especial estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essa preocupação fundamenta-se nas experiências vividas com esse público em situações diferentes, mas com problemáticas similares. Dessas experiências pude perceber situações que me intrigam até hoje, como o caso de jovens com idade escolar de Ensino Médio que mal sabiam ler ou escrever, mesmo tendo cumprido o período de vida escolar exigido por lei.

Algumas questões têm me inquietado: Por que, tendo cumprido as etapas escolares, os estudantes com deficiência concluem o Ensino Fundamental ou Médio com dificuldades de leitura, escrita e interpretação bem mais acentuadas que os estudantes sem deficiência, mesmo que não apresentem limitações cognitivas?

Além das questões apontadas, há outras que justificam o presente estudo: a inexistência/escassez do debate sobre diretrizes e políticas; o desconhecimento sobre a aplicabilidade de normas de acessibilidade e o desenvolvimento metodologias inclusivas; entre outras. Para avançar nesse cenário profissionais de outras áreas precisam fazer parte dessa discussão, trazendo suas demandas e contribuições.

Percebe-se, também, práticas inadequadas para o atendimento desse público, como o entendimento de que o estudante com deficiência possui uma única professora, a de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou mesmo desrespeitando a hora de atendimento do estudante, desviando o professor para outras atividades mais “importantes”.

Uma alegação constante entre os profissionais de educação é a falta de formação continuada para todos os envolvidos nesse contexto. Uma importante ação política foi formulada nesse sentido: o “*Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade*”, que teve como objetivo transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo o processo de formação de gestores e educadores para garantir o direito de todos à escolarização, à oferta de atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (MEC, 2005).

A perspectiva do programa, que foi lançado em 2003, era disseminar o conhecimento sobre inclusão, levando aos municípios a possibilidade de formação de gestores e educadores para uma educação democrática e inclusiva. Contudo, os objetivos da proposta foram desfocados, quando não atenderam às expectativas dos gestores participantes do programa.

A análise de Caiado, 2009, sobre o “*Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo*” aponta que:

Há tensões e conflitos relacionados às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação; à própria discussão conceitual sobre a inclusão; ao lócus de atendimento ao aluno com deficiência; ao financiamento e às relações entre o público e o privado; assim como, quanto às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo (CAIADO, 2009, p.304).

Ainda numa linha reflexiva sobre as diretrizes do Programa supracitado, Martin (2012, p. 66) aponta divergências e ineficácia em sua aplicabilidade, constatando que “com os dados que foram extraídos dos Seminários Regionais: Educação Inclusiva: direito à diversidade, pode-se notar que há muitas divergências entre o modo como a política em si está posta e como as interpretações nas diferentes regiões aconteceram”.

E, sem encerrar a questão, visto que existem diversas alegações que impedem o processo da inclusão de avançar, há também a falta de apoio, de estrutura física e organizacional que vem sendo deixada para segundo plano na ordem de prioridades nas instituições educacionais. Com isso, percebe-se um grande desencontro e distanciamento entre o discurso e a prática, na tarefa de promover a inclusão, apesar das discussões que vêm acontecendo há décadas em torno do tema. Como assinala Freire (1996, p. 72), devemos estar atentos à nossa prática e trabalhar no sentido de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Entre tantas reflexões sobre o fazer pedagógico, Freire (1996) toca num ponto que merece atenção e nos leva a refletir sobre nossa prática, provocando em cada um de nós, como quem nos questiona, se realmente nossa prática condiz com nosso discurso. O posicionamento de Freire nos remete a outros questionamentos: como estão sendo aplicados os dispositivos legais que preconizam a inclusão nas instituições de ensino? Será que as políticas das instituições educacionais estão em consonância com as políticas de inclusão propostas pelo poder público?

O tema inclusão tem sido propagado pelos meios de comunicação a todo instante, levando a sociedade a crer que a tão sonhada educação para todos é realidade, sem restrições; que as portas das escolas se abriram para receber a todos, independentemente de cor, raça, etnia, classe social, ou seja, uma escola aberta à diversidade, uma escola democrática.

Os desafios e possibilidades de tornar possível uma escola para todos não têm sido matéria fácil de realizar. Segundo Carneiro (2015, p. 609), “a fonte da ideia de todos está no princípio constitucional da igualdade de direitos sem qualquer distinção”. A adesão a essa ideia tem se tornado motivo para discussões em todas as instâncias. Muitos questionamentos surgiram e ainda hoje se tem muito a esclarecer, considerando que viemos de uma cultura histórica de exclusão de todos aqueles que traziam uma marca, seja na cor, na aparência física, na raça ou na condição social. A esses foi negado o direito de ser, de estar e de conviver como cidadão.

Acerca dos debates de inclusão das minorias, a década de 1990 se consagra como marco de um novo tempo para os que foram sendo deixado à margem. A partir dessa década, surgem debates nacionais e internacionais sobre inclusão, democratização da escola pública, educação para todos, universalização do ensino, respeito à diversidade. O momento se torna propício para o surgimento de movimentos de grupos que por décadas foram impedidos de exercer o direito de ser cidadão. São esses movimentos que visibilizam os “esquecidos” pela sociedade.

Como forma de corrigir as desigualdades sociais e educacionais reproduzidas por séculos, houve necessidade de legalizar esses direitos e sensibilizar a sociedade para acolher as diferenças, uma conquista a “conta-gotas”. Leis foram formuladas (fruto de muitas lutas políticas) determinando a criação ou transformação de sistemas de educação inclusivos, abolindo toda e qualquer forma de discriminação, numa perspectiva de democratizar a educação. Mas, ainda “são incipientes no Brasil as expectativas de organização de escolas que favoreçam a organização de espaços democráticos para o convívio entre os estudantes, independentemente de suas diferenças” (COSTA E DAMASCENO, 2012, p. 25). Essas são questões ainda em aberto no debate sobre inclusão e construção de espaços plurais.

Resistências em aceitar e respeitar as diferenças são comuns, considerando uma sociedade que se constituiu em divisão por classes, como se as pessoas fossem categorizáveis, como diz Mantoan (2003, p. 8), ficando de um lado o cidadão de direitos, letrado, de pele clara, de *status* social; e do outro lado, o indivíduo sem “direitos” de exercer seus direitos, pobre, negro, analfabeto e, muitos ainda, com o agravante, de possuir uma deficiência, numa sociedade que valoriza o que está dentro dos seus padrões.

Por isso, é comum questionamentos do tipo: “o que essas pessoas estão fazendo aqui?” Quando se dirige ao diferente. “A escola não é para o pobre”. “Se a pessoa com deficiência não aprende, por que não fica em casa?” “O negro tem que trabalhar no pesado, não precisa estudar”. E assim foram se constituindo os sistemas de ensino ao longo da história, resquício de uma sociedade que acredita que os espaços sociais não são para todos e que assim deveriam continuar.

Diante dessas diferenças e marcas construídas com a história do Brasil, deriva-se uma nova marca: a de o Brasil ser considerado como um país de desigualdades, de injustiça social. É nesse contexto de incertezas de inclusão, de democratização da educação, que

centramos esse debate: analisar as políticas de educação inclusiva no âmbito da educação especial, tomando como referência a década 1990 até os dias atuais, problematizando os avanços e retrocessos para entender esse movimento social e educacional.

Essas reflexões trago da minha prática como professora e de tantas conversas informais com outras professoras que atuam nas mais distintas instituições de Roraima. Portanto, sinto-me provocada a buscar respostas para questionamentos que se apresentam, como: Quais políticas de inclusão são adotadas/afirmadas no Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Roraima? Quais fatores interferem no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas? Qual a percepção de professores e estudantes diante dos estudantes com deficiência no ensino profissional técnico?

Os questionamentos acima se relacionam diretamente com o objetivo geral da pesquisa, que traz em suas respostas a relevância de sua realização, uma vez que contribuirá com a sociedade quando, à luz de reflexões e discussões, poderá indicar caminhos nessa jornada desafiadora que é a educação para a democracia.

Assim, esse estudo se organiza da seguinte forma: na Formulação da situação-problema, dissertamos acerca da problemática da educação especial, da segregação a inclusão na educação profissional. Discutimos a formação dos sistemas de ensino, que foram sendo constituídos ao longo do tempo de forma excludente, deixando à margem não só pessoas com deficiência, mas todos aqueles que ao ver da sociedade era diferente.

No primeiro capítulo, relatamos sobre os desafios históricos e políticos e os múltiplos olhares sobre a inclusão ao longo do tempo à contemporaneidade. No segundo capítulo, expomos sobre educação profissional na perspectiva inclusiva, como se constituiu a história da educação profissional no Brasil. No terceiro capítulo, explicamos a concepção teórico-metodológica adotada neste estudo, discorremos sobre os procedimentos metodológicos e os sujeitos participantes. Na análise e discussão dos dados, foi possível a partir das narrativas dos sujeitos participantes perceber os desafios à escolarização do público alvo da educação especial na educação profissional. Por fim nas considerações finais, apresentamos os resultados da pesquisa.

“A tese que gostaria de discutir é de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”

FORMAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA: DA EDUCAÇÃO SEGREGADA À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Muitos paradigmas foram quebrados até chegar ao cenário que se apresenta hoje em relação à pessoa com deficiência. A década de 1990 se configura como divisor de águas para a educação como um todo: os sistemas de ensino nacionais, assim como em alguns países da América Latina, América do Norte passaram a desenvolver políticas para implementar sistemas de educação mais inclusivos, minimizando a discriminação, numa perspectiva de democratizar a educação.

A Lei 13.146 de 06 de junho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é um desses dispositivos legais que foi criado com o objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Acrescenta no parágrafo único do Art. 27, que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Nesse sentido, aponta claramente a responsabilidade das instituições de ensino em mostrar resultado com a inclusão, avançar no discurso do acesso e partir para trabalhar na saída desse público com êxito, com formação para o mundo do trabalho.

O Brasil vem tratando diferente a educação desde suas primeiras iniciativas, formula leis que muitas vezes não são cumpridas. Criou-se uma cultura de dualidade de classes, do mais forte se sobrepõe ao mais fraco, como se isso fosse coisa natural. Assim, se constituiu a educação para as pessoas com deficiência, repleta de contradição, no papel se garante tudo, mas na prática, não se aplica por falta de recursos, falta de pessoal qualificado e outros quesitos. Para atender as necessidades da educação inclusiva é necessário que se ponha em prática o que foi sugerido pelos delegados participantes da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, quando se pronuncia dizendo: “acreditamos e proclamamos que”:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e

promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Essas recomendações requerem do poder público ações que criem possibilidades de atendimento e avaliação do que já está sendo desenvolvido.

A divisão por classe também acontece no ensino técnico profissional, quando de sua oferta. Essa, hoje, modalidade de ensino, passou por reformas em meados da década de 1990, com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os instrumentos que a complementaram, tais como decretos, portarias, pareceres, normas.

Fazendo uma busca na literatura que trata do tema, os estudos mostram que ao longo dos anos a educação profissional se constituiu de forma excludente. Diante de iniciativas que visam desfazer o caminho de exclusão pelo qual passou uma parcela da população, a educação é vista como uma saída para reprimir atos de violência contra a dignidade humana. Como assinala Adorno (1995), “na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola” (p. 117). São colocações muito atuais as citadas por Adorno, a impressão é que foram ditas hoje, porque pouco se evoluiu no quesito respeito ao outro.

Compensar o descaso que foi dado à educação como um todo, tem sido objeto de formulação de políticas públicas, na tentativa de amenizar o atraso que isso gerou ao país, trazendo consequências visíveis quando os dados mostram o país nas últimas colocações em pesquisas relacionadas à qualidade de ensino e número de analfabetos ou analfabetos funcionais. Pesquisa realizada pela ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, em parceria com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) mostrou que, os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, cerca de 3 em cada 10 brasileiros – “têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas” (INAF, 2018 p. 8).

Essas disparidades estão relacionadas a falta de acesso a educação, a cultura, enfim, aos bens públicos. Como assinala Carneiro (2015, p. 464), “as dissimetrias na distribuição de renda marcaram sempre, na sociedade brasileira, o desarranjo na distribuição do conhecimento”. A posição social influenciava o tipo de educação proposta; para a elite, uma educação propedêutica, com objetivos para liderar; para a camada menos favorecida, a subeducação.

A educação profissional também passou por essa dualidade estrutural e ideológica quando pensada na sua oferta: “uma escola para formar intelectuais e outra para formar trabalhadores” (CARNEIRO, 2015, p. 464). Tem sido dessa forma que o Ensino Médio vem se constituindo, transitando em vários caminhos. Ora oferece-se formação geral, que não leva a nenhum lugar concreto, ora delimita para o ensino técnico, sem abertura à verticalização; em outras vezes, direciona para o mercado de trabalho, focando em atender à demanda de mercado. Dessa forma, tenta-se encontrar meios que atendam, como assinala Pacheco (2011), uma formação para o mundo do trabalho, ampliando a chance desse estudante transitar por outros níveis de educação.

Conforme Kuenzer (2000, p. 38), o Ensino Médio precisa superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. A nova reforma do Ensino Médio propõe a flexibilização da grade curricular, deixando a cargo do estudante a escolha da área de conhecimento na qual ele deseja aprofundar seus estudos. É um caminho ainda de incertezas,

pois, para a proposta ser concretizada, é necessário que também se transforme a estrutura arquitetônica das escolas, e sejam fornecidas condições de trabalho aos docentes.

A problemática abordada nesse estudo faz referência às políticas públicas de educação inclusiva como desafio à escolarização profissional do estudante com deficiência. A inserção desse público nos sistemas regulares de ensino vem sendo amplamente discutida e considerada na agenda governamental. A história das pessoas com deficiência foi marcada pela segregação, exclusão, em todos os sentidos e âmbitos da vida social. A eles foi negado o direito de estudar, trabalhar e participar da vida em sociedade, obrigando-os a viver de caridade.

Os Institutos Federais (IF) têm algo desafiador nas mãos: receber e profissionalizar o estudante com deficiência. Desempenham papel importante na sociedade, servindo de via de acesso para a inclusão social, e de via de profissionalização de estudantes que passam por essas instituições. Conforme Pacheco (2011, p. 25), os Institutos Federais devem, ao construir sua proposta pedagógica, fazê-lo com

[...] a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado.

Nesse sentido, o IFRR define como política de ensino técnico que a “Educação Profissional deve articular, sob a perspectiva da totalidade, síntese de múltiplas relações, sem dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos, valorizando os conceitos: trabalho, cultura, ciência e tecnologia ” (PDI, 2014-2018 p.74).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) IFRR, a concepção de currículo concebe

A educação como um processo que liberta o homem, tornando-o sujeito de sua própria aprendizagem e produtor de conhecimentos, a partir de suas experiências e valores humanos, políticos, socioeconômicos, culturais e religiosos, com sólida base científica e tecnológica, visando ao mundo do trabalho (PDI, 2014-2018).

Pacheco (2011, p. 7) compartilha da ideia quando assinala que “o currículo não deve ser um instrumento de treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista”. Um projeto de educação requer uma relação dialética com os diversos setores da sociedade civil, mas não deve deter-se somente em atender à demanda de mercado na formação do estudante. Conforme citado no PDI, o IFRR consolida o compromisso com a formação humana integral, não se configurando apenas como mera preparação para responder às necessidades imediatas do mercado de trabalho (PDI, 2014-2018, p. 75).

Parte do pressuposto da concepção de ensino e de ensino-aprendizagem de que o conhecimento é determinado por interesses e produzido socialmente segue na linha de uma pedagogia crítica, centrada nas relações, possibilitando ao educando a construção de sua autonomia e uma formação profissional e tecnológica contextualizada.

Como diretrizes pedagógicas, o IFRR contempla, de forma geral, o público-alvo da educação especial; mas não há nada específico sinalizando para as práticas pedagógicas desse público.

Segundo consta no PDI, o acesso aos cursos ofertados pelo IFRR para ingresso nos cursos superiores dá-se mediante a realização de Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), e por meio de processo seletivo vestibular. Para o Ensino Médio e Técnico, o acesso ocorre por meio de exame classificatório realizado anualmente. O mesmo ocorre para as pessoas com deficiência, que participam do processo seletivo da mesma forma que os demais estudantes sem deficiência, sem reserva de vagas. Às pessoas com deficiência são resguardados o direito

de concorrer a uma vaga de concurso na administração pública, como determina o Decreto Federal nº 3298/99 em seu artigo 40.

“A história da atenção à pessoa com necessidades especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela sequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado” (ARANHA, 2005, p. 7). Atualmente, as políticas de educação buscam possibilitar o acesso a todos, tentando eliminar qualquer tipo de segregação quando isso caracterizar discriminação. Com as políticas de inclusão e o programa de educação para todos do governo federal, adotados na década de 1990, a partir do compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem/Tailândia, o país vem transformando os sistemas educacionais brasileiros de forma a acolher a todos indiscriminadamente. Ressalte-se que estar junto no mesmo espaço não significa inclusão; para estar incluído o sujeito precisa participar do processo de aprendizagem e inserir-se no mundo do trabalho, com qualificação adequada para conquistar autonomia e independência.

“A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas”.
Theodor Adorno

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROPOSTA INCLUSIVA: DESAFIOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

1.1 Marcos Históricos e Políticos até a Década de 1990: Perspectivas sobre a Pessoa com Deficiência

A ideia central neste debate que ora iniciamos é discutir as dimensões históricas e filosóficas da pessoa com deficiência, o processo evolutivo social e educacional, considerando cada acontecimento em seu contexto, procurando situar cada época à sua realidade.

Quando se faz uma retrospectiva nos diferentes momentos históricos das pessoas com deficiência é possível encontrar diversos olhares e interpretações. Para cada contexto, uma história. Assim se caminhou por séculos, buscando um jeito de “alocar” as pessoas com deficiência na sociedade. A problemática aportava em como “encaixar”; não se encontrava lugar, não cabia, não tinha jeito para ajustar essas pessoas e tratá-las como seres de direitos.

Em dado momento da história eram vistas como pessoas doentes, por isso necessitavam de tratamento; em outros, eram débeis, por isso precisavam ficar separadas em manicômios. Para a religião católica, na Idade Média, eles não tinham alma, eram possuídas por demônios. Depois, o entendimento passa a ser outro: que a deficiência foi posta para algumas pessoas para que Deus manifestasse sua obra através destes.

Em outras situações, a família, ou mesmo a sociedade, eliminava a pessoa com deficiência a abandonando à própria sorte. E assim se foi construindo o preconceito, que ainda impera na sociedade atual, que continua tentando “ajustar” as pessoas com deficiência dentro do padrão que se entende por “adequado”. Mas, adequado para quem?

As razões para se abandonar ou eliminar a pessoa com deficiência eram diversas. Por questão de sobrevivência e pelo modo nômade de viver, os homens primitivos “deixavam para trás” as pessoas com deficiência, entendendo que seria um fardo que essa pessoa acompanhasse o grupo. Reportando-se à época, era inviável que essa pessoa, vista como inválida, seguisse o grupo, pois representava uma boca a mais para alimentar, já que tudo que se consumia era adquirido através da pesca e da caça e todos precisavam trabalhar para garantir o próprio alimento e segurança.

Na cultura espartana, as crianças, ao nascerem, passavam por uma vistoria para saber se eram saudáveis. Se o fossem, os meninos eram educados para serem soldados fortes; as meninas recebiam a mesma educação, mas com o objetivo de gerar crianças fortes e saudáveis. As crianças que nasciam com deficiência eram mortas, já que o entendimento é que não tinham serventia para o objetivo da *Polis*, que era guerrear para conquistar terras.

Na Idade Média, a deficiência era vista como castigo. A igreja católica via como sinônimo de pecado, passível de discriminação e perseguição. Conforme Bianchetti (1995, p.

4), a origem de relacionar a deficiência com o pecado está nos textos bíblicos, mais especificamente nos 22 milagres com cura e exorcismo feitos por Jesus, onde oito deles referem-se à cura de cegos, surdos e gogos.

A relação, segundo Bianchetti, ocorre nas narrações feitas pelos discípulos Mateus 20;29-30 e Lucas 11:14 nas expressões ditas na hora da cura, como: “perdoados estão teus pecados”- frase dita ao paraplético quando Jesus ordena que levante da cama e vá embora; ou quando um dos discípulos de Jesus lhe pergunta na hora da cura do cego: “Quem pecou, ele, ou seus pais”?

Por essa forma de conceber a deficiência, relacionando-a a algo negativo e grave como o pecado, a igreja católica combatia com punho forte os “pecadores”. Atitudes como essas fizeram com que muitas pessoas com deficiência fossem confinadas pela família, segregadas, sem direito a participar da vida em sociedade.

A dificuldade talvez estivesse em aceitar que o mundo não é homogêneo e nunca foi; que as pessoas são diferentes e, portanto, devem ser respeitadas com suas diferenças.

A história da pessoa com deficiência, analisada nos países da Europa e da América do Norte, passa por quatro estágios, classificados da seguinte forma:

O primeiro, considerado como fase pré-cristã, foi caracterizado pelo abandono, ausência de atendimento, perseguição e eliminação, em razão das condições que envolviam as pessoas com deficiência que eram consideradas atípicas. Já na Era Cristã, conforme o tratamento variava de acordo com as concepções de caridade ou castigo na comunidade em que o deficiente estava inserido.

O segundo estágio aconteceu entre os séculos XVIII e meados do século XIX, marcando a fase em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais.

O terceiro, já ao final do século XIX e meados do século XX, teve a marca do desenvolvimento de escolas/ ou classes especiais em escolas públicas, com o objetivo de oferecer ao deficiente uma educação separada.

No final do século XX, por volta da década de 1970, surge o quarto estágio com o movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, com a finalidade de integrá-los, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal (MOTA 2012, p. 49-50 apud MIRANDA 2003).

Estudando a história, o que se percebe é que não se sabia o que fazer com as pessoas fora do “padrão”, chegando, em alguns momentos, a praticar a barbárie, como relata Bianchetti sobre uma passagem da mitologia grega, intitulada “o leito de Procusto”:

Procusto construiu um leito de ferro na entrada da cidade e nele estendia todos os viajantes que conseguia aprisionar. O leito era a medida. A partir desse padrão estabelecido, os corpos que não conseguiam se adequar à medida sofriam uma intervenção, isto é, os menores eram espichados, os maiores eram amputados, mas todos teriam que caber na medida determinada (BIANCHETTI 1995, p. 10).

O mito de Procusto revela a intolerância em relação ao diferente, e quão real é quando se fala de inclusão. Por muito tempo as pessoas com deficiência foram usadas de acordo com o interesse de quem estava no poder. O destino dessas pessoas era decidido com o objetivo quase sempre de se livrar do ser “anormal”, ou de normalizar o deficiente, buscando a cura para suas anomalias.

No entanto, a repressão a pessoa com deficiência não vinha somente da religião católica, pois, conforme Bianchetti, no século VI, Martinho Lutero sugere a um príncipe que afogasse uma criança com deficiência por seu comportamento não se enquadrar dentro do

“padrão de normalidade”. Essa atitude demonstra a forma de tratamento dispensado a estas pessoas. Tais atitudes tinham como pano de fundo o desconhecimento de causa; não se sabia o que fazer com elas. O tratamento foi acontecendo na forma de erro e acerto. Assim dizia Lutero:

Há oito anos vivia em Dessau um ser que eu, Martinho Lutero, vi e contra o qual lutei. Há doze anos, possuía vista e todos os outros sentidos, de forma que se podia tomar como uma criança normal. Mas não fazia outra coisa senão comer, tanto quanto quatro camponeses na ceifa. Comia e defecava, babava-se, e quando lhe tocava gritava. Quando as coisas não corriam como queria, chorava. Então, eu disse ao príncipe Anhalt: se eu fosse o príncipe, levaria essa criança ao Moldau que corre perto de Dessau e a afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe de Saxe, que se achava presente, recusaram seguir o meu conselho. Então eu disse: pois bem, os cristãos farão orações divinas na igreja, a fim de que Nosso Senhor expulse o demônio. Isso se fez diariamente em Dessau, e o ser sobrenatural morreu naquele mesmo ano (BIANCHETTI 1995, p. 16).

Relatos como esse mostram a intolerância no tratamento às pessoas com deficiência; nada sinaliza para o cuidado, apenas descaso e indiferença. Não havia iniciativa de educação formal. As iniciativas vinham no sentido de cura, de torná-los normais, ou de outra forma, de se eliminar a pessoa com deficiência, por ser vista como anormal. Essas pessoas eram privadas de todos os direitos, assistência social, educação e de saúde.

A iniciativa para proporcionar uma vida menos sofrida e com assistência acontece tempos depois. E, quando surge, o atendimento é feito por iniciativa de particulares, de algum médico que se interessou para estudar o caso ou um educador com o mesmo objetivo; de forma caritativa.

Por isso, o médico é considerado como alguém que desempenhou importante papel na história da pessoa com deficiência. Suas descobertas influenciaram as propostas educacionais para esse segmento da sociedade. Acredita-se que não foi somente por caridade o interesse de médicos por pessoas com deficiência. Implícito a essa atitude, estava o interesse pela pesquisa em desvendar o “mistério da anomalia”.

Vários foram os casos em que médicos com suas intervenções apontavam caminhos de como atender a pessoa com deficiência, como mostra o caso do médico italiano Cardoso (1501-1576), quando, em seus estudos, concluiu que “a surdez não prejudica a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (JANNUZZI, 2012, p. 27). Descobertas assim trouxeram contribuições e influenciaram o atendimento desse público, sinalizando para um tratamento humanizado.

A contribuição de médicos serviu como ponto de partida para o atendimento à pessoa com deficiência, mas a educação formal destinada a essas pessoas começa de forma incerta, não se tem clareza quanto à oferta de ensino, tão pouco do espaço onde poderiam ser “colocadas”; que tipo de anomalia poderia ser agrupada. Isso foi se definindo a partir do final do século XIX, com a criação de classes e escolas especiais.

No Brasil, a educação, de modo geral, se constitui de forma excludente. Estudar não era direito de todos. O país se constituiu tratando a educação como produto de luxo, tendo acesso a ela só quem pudesse pagar. Aliás, até hoje há essa diferença na oferta de educação. Quem pode pagar pelo ensino em instituições privadas, em tese, tem uma educação de qualidade; quem não tem condições, deve se contentar com o ensino público, de qualidade duvidosa; dado comprovado pelos altos índices de analfabetismo que acompanham a história do Brasil.

Essa mesma linha de descaso acontece com o atendimento às pessoas com deficiência. Conforme Jannuzzi (2012, p. 7), as primeiras iniciativas partem das Câmaras Municipais, ou das confrarias particulares, na cidade de Vila Rica (1730), onde havia a Irmandade de Santa

Ana, que previa no artigo 2º de seu estatuto uma casa de expostos e asilo para desvalidos. Nesses espaços eram acolhidos os desvalidos, crianças órfãs e abandonadas. Só depois de certo tempo começa-se a acolher as pessoas com deficiência. Logo, outras iniciativas assim surgem e se espalham pelo país; todas com o propósito de acolher e oferecer cuidados básicos.

Surgem, na época do Império (1822-1829), iniciativas para o atendimento voltado para educar a pessoa com deficiência. Época marcada “pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata, e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente às das pessoas com deficiência” (LANNA JÚNIOR, 2011).

Em meio a esse contexto denso, onde as minorias não tinham vez, é criado em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo decreto nº. 1.428, de 12 de setembro de 1854, (apud JANUZZI, 2012, p. 10 apud CHAIA, 1963, p. 148; LEMOS, 1981). Tempos depois (1857), criou-se o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje intitulado Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação dos Surdos, respectivamente. Instituições criadas por influência de figuras notórias como José Álvares de Azevedo (filho de família tradicional do Império) e Cornélio Ferreira França (deputado da Assembleia Geral Legislativa). Essas duas instituições se tornaram referência para o atendimento às pessoas com deficiência, e se constituíram de forma segregadora. Assim permanecem até os dias atuais, mesmo com todos os avanços sobre o debate da inclusão desse público nos sistemas regulares de ensino. Esse é um impasse em aberto para o governo.

Outras instituições surgiram no início do século XX. Em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Entidades de natureza privada e personalidade assistencial. Foram as primeiras iniciativas na forma de atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil.

Dai em diante surgiram outras iniciativas para educar a pessoa com deficiência; entre elas:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, que marca o princípio da garantia de direitos assegurados em uma lei. De forma geral, tratava do direito à educação de pessoas com deficiência. O artigo 88 resguarda o direito dos “excepcionais” à educação, a ser realizada, no que for possível, no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à sociedade. A expressão “no que for possível” não tira a obrigatoriedade de oferta, porém limita o direito do estudante à educação, bem como restringe o atendimento para um único grupo, os excepcionais. A expressão citada abre espaço para diversas interpretações. Uma delas é que “só será ofertado se der certo”. Que esse público só seria atendido se fosse possível, não sendo possível, não acarretaria problema algum. Na época, as reivindicações sobre a garantia dos direitos dessas pessoas eram muito tímidas, não tinham força para mudar o que lhes era imposto.

A Lei 5.692/71 altera a LDBEN de 1961 quando amplia o atendimento, incluindo os estudantes que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, e os superdotados, que deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. O sistema educacional ainda não atende a todas as diversas deficiências; muitos alunos são deixados de fora da cobertura dessa lei e acabam sendo encaminhados para classes e escolas especiais.

Com a crescente demanda desse público e a necessidade de políticas públicas que tratassem da questão, em 1973 o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que fica responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide

integracionista impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Conforme Mazzota (2011, p. 80), em 1986 o Centro Nacional de Educação Especial edita a Portaria CENESP/MEC Nº. 69, definindo normas para a prestação de apoio técnico e financeiro à Educação Especial, tanto nos sistemas públicos, quanto no particular. Ainda na linha de argumento de Mazzota, é também nesse período que se caracteriza a modalidade de atendimento e do público a ser atendido, ficando entendida “a educação especial como parte integrante da Educação, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais” (MAZZOTA 2011, p. 80-81).

Parte daí o termo “educando com necessidades especiais” em substituição ao termo “aluno excepcional”. Considera-se um salto dado nas políticas públicas para o atendimento desse público, bem como na maneira de referir-se a essas pessoas.

Conforme Aranha (2005, p. 31), em junho de 1980 realizou-se, em Bauru, estado de São Paulo, o I Seminário Nacional de Reabilitação Profissional promovido pela Fundação Educacional de Bauru, atual UNESP-Bauru. O evento contou com a participação de 300 pessoas vindas de toda parte do Brasil. Na ocasião, discutiu-se formalmente, pela primeira vez no País, as bases filosóficas e teóricas do novo paradigma que se impunha, na relação da sociedade brasileira com a parcela de população constituída pelas pessoas com deficiência. Ainda, segundo Aranha, pessoas participantes desse evento tornaram-se, posteriormente, pilares da transformação dessa relação no país.

No ano seguinte, a Organização das Nações Unidas consagrou o ano de 1981 como Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Essa consagração “veio motivar uma sociedade que clamava por transformações significativas nessa área, para debater, organizar-se, e estabelecer metas e objetivos que encaminham novos desdobramentos importantes” (ARANHA, 2005, p. 31).

A Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, capítulo III, explicita em seu Artigo 205 que “A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família”. Sem distinção de raça, cor ou religião. O artigo 208 prescreve que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; contudo, não especifica como deve se organizar esse atendimento, dando margem a interpretações pretensiosas. Nesse processo de mudança, houve resistência e ainda há, por parte da sociedade, em fazer valer esse direito, em romper o paradigma da normalidade, da visão que se tem do outro- quando esse outro foge do padrão de homem constituído ao longo dos quinhentos anos de Brasil. Conforme Mantoan (2003, p.12), toda crise de paradigmas é cercada de muitas incertezas, de inseguranças, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar alternativas, outras interpretações e de conhecimento que nos sustente e nos oriente para realizar a mudança.

O preconceito com as minorias está arraigado no comportamento das pessoas, e precisa se refazer o caminho percorrido até aqui, construindo uma sociedade mais acolhedora para aquele ou aquilo que é de diferente. Como as mudanças de comportamento são de ordem pessoal e interna, só acontecendo por vontade do próprio ser, pois “o trabalho a ser feito é o despertar pela conscientização da necessidade de se refletir sobre a realidade para nela intervir” (Damasceno, 2006, p. 26).

Todas essas iniciativas parecem ter sido pensadas para não sair do papel. Pensou-se na ação política, mas, na prática, os sistemas de ensino continuam excludentes. A exclusão se evidencia mediante a falta de escolas que acolham a todos os estudantes em idade escolar, independentemente de sua diferença!

1.2 Imprecisões Terminológicas/de Sentidos: Compreensão sobre a Deficiência

A relação entre sociedade e deficiência, no contexto dos conceitos de homem, de educação e de deficiência que constituíam o pensar de cada época, suas significações ou sentidos atribuídos às palavras, está relacionada à história, à ideologia e à cultura.

As pessoas com deficiência foram penalizadas, e continuam sendo, em virtude de suas limitações. O não reconhecimento dos direitos dessas pessoas pela sociedade dificultou a inserção social, levando à rejeição e ao abandono. Diversas foram as formas de se referir a essas pessoas, tais como: os inválidos, os incapacitados, os defeituosos, os excepcionais, os deficientes, pessoas deficientes, pessoas com necessidades especiais, portadoras de deficiência, pessoas especiais, pessoas com deficiência. Afinal, como se referir a uma pessoa com deficiência? Que significado cada termo representou e ainda representa na história de vida dessas pessoas?

No começo da história, e seguido por séculos, as pessoas com alguma anomalia eram chamadas de “inválidos”. Conforme Sasaki (1997, p. 10), era dessa forma que a mídia e as leis se referiam a esse público. A visão que se tinha dessa pessoa era de alguém inútil, sem valor, por não poder oferecer força de trabalho, considerando o período de escassez de alimentos, onde todos tinham que contribuir de alguma forma com a sociedade. Para a família, um fardo, alguém que não somava em nada. Não se acreditava no potencial das pessoas com deficiência; portanto, investir neles era perda de tempo.

No século XX e até meados de 1960, o termo utilizado para se referir às pessoas com alguma deficiência era “incapacitados”; depois evoluiu e passou a significar “indivíduos com capacidade residual”. O termo ganhou ênfase após a segunda guerra mundial, utilizado para referir-se aos soldados mutilados que vinham da guerra, portanto, vistos pela sociedade como alguém sem capacidade para o trabalho. Como assinala Sasaki (idem), os jornais da época noticiavam coisas do tipo: “a guerra produziu incapacitados”, “Os incapacitados agora exigem reabilitação física”.

Para a sociedade, do ponto de vista produtivo, a pessoa com alguma deficiência não tinha nenhum valor, “considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social e profissional” (SASSAKI, 2003, p. 160-165). Portanto, reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade, mesmo que reduzida, foi uma conquista.

Na década de 1960 e meados de 1980, os termos utilizados eram “os defeituosos”, que significa indivíduos com deformidade, principalmente física; “os deficientes”, indivíduos com deficiência física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla; e “os excepcionais”, indivíduos com deficiência intelectual. A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizavam as deficiências em si, não valorizavam ou reforçavam as potencialidades que as pessoas tinham, considerando, assim, o indivíduo deficiente por completo. Para isso, Mazzotta diz que há

Um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de “incapacitado”, “deficiente”, “inválido” é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (Mazzotta, 2011, p. 16).

Essas interpretações eram feitas sem critérios claros, baseadas no “*achismo*”. Essas pessoas não tinham voz, ou poder de decisão; eram obrigadas a aceitar o que lhes era imposto. Somente a partir de movimentos criados e liderados pelas próprias pessoas com deficiência é que elas começam a se fazer notar e mostrar seu valor como cidadão de direito social e educacional.

Como assinala Sasaki (idem), o diferencial na denominação “Pessoas Deficientes” foi atribuir o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país. A partir de 1981 não mais se utilizou a palavra “indivíduos” para se referir às pessoas com deficiência.

No período de 1988 até 1993, mudanças acontecem no cenário das pessoas com deficiência em relação à terminologia. Alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo adotado de “pessoa deficiente”, alegando que caracterizava que a pessoa é deficiente por inteiro, considerado inaceitável para eles. Passa-se a usar “pessoas portadoras de deficiência”, termo proposto para substituir “pessoas deficientes”; logo depois reduziram este termo para “portadores de deficiência”. O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. O termo foi adotado em documentos legais das três esferas do país: federal, estadual e municipal.

Ainda nesse período, surgiram expressões como “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais” e assim por diante, numa tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficiente”. O termo “pessoas especiais” apareceu como uma forma reduzida da expressão “pessoas com necessidades especiais”. O “especial” não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa.

Em junho de 1994 a Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tenham ou não uma deficiência, adotando-se os termos pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. Essa determinação gerou, a partir do compromisso assinado pelo Brasil, a garantia de construção de sistemas educacionais inclusivos.

Os movimentos mundiais que lutam pelos direitos de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, defendem denominações que não os firam em sua dignidade, é claro, sendo a última a mais plausível. São questões que, para quem observa de fora, parecem insignificantes, mas a palavra ganha significado positivo ou negativo dependendo do contexto e da intenção que se coloca.

1.3 Um Novo Tempo: Perspectivas Inclusivas da Década de 1990 à Contemporaneidade

A década de 1990 foi marcada pela mudança no cenário mundial no que se refere à inclusão de forma geral. Conferências mundiais reuniram representantes de vários países, a fim discutir melhorias e oportunidades de acesso à educação a pessoas do mundo inteiro, homens, mulheres e crianças. Entre elas, estão:

Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Tailândia 1990, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Guatemala – 1991 - Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com Deficiência.

Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar.

Declaração de Salamanca – 1994 - proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que: O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e

crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas. (ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A PERSPECTIVA INCLUSIVA 2015, p.8-9).

O Brasil, como participante desses encontros, comprometeu-se em mudar seus sistemas de ensino para sistemas de ensino mais inclusivos; bem como de universalizar a educação, criando escolas para que todos tenham o direito de estudar. Esses documentos internacionais influenciaram a formulação de políticas públicas que atendam a todos com qualidade e condições de acesso à educação.

Assim como a Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente-, outras foram criadas, observando o direito de crianças e adolescentes, independentemente de qualquer estigma, terem direito a uma vida digna. O Art. 55 determina que “os pais ou responsáveis são obrigados a matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. O Art. 11, parágrafos 1º e 2º determina que a criança e o adolescente *portadoras de deficiência* receberão atendimentos especializados, preferencialmente na rede regular de ensino. Como era de praxe muitas crianças não frequentavam a escola, ou por falta dela ou por falta de interesse dos pais, era comum criança fora da escola. A lei vem reforçar e cobrar dos pais que matriculem seus filhos, sob pena de responderem judicialmente pelos seus atos.

A educação da pessoa com deficiência foi pautada numa linha de restrição de direitos, pensada e ofertada de forma excludente ao longo dos anos, conforme citado em documento sobre os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que afirma que

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (MEC, 2010, p. 11).

A modalidade de educação especial se consagra com o Projeto de Lei nº. 101, de 1993 da Câmara Federal, que fixa as diretrizes da Educação Nacional, definindo, no art. 78, a Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O documento esclarece também os termos gerais da educação especial. O artigo 79 entra nos pormenores de como deve se organizar essa modalidade de ensino, dispendo sobre didáticas diferenciadas, desenvolvimento curricular e qualificação de professores. No artigo 80 reitera-se o atendimento preferencial aos educandos com necessidades especiais (MAZZOTA, 2011, p. 93 - 95).

O conceito de Políticas Públicas aparece diversificado na literatura. Contudo, utilizando a definição de Souza (2006, p. 26), compreendemos que “após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informações e pesquisas. Quando posta em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistema de acompanhamento e avaliação”. Não é só formular Políticas Públicas; é preciso pô-las em ação e acompanhar seu desenvolvimento, ou seja, avaliar, para assim verificar se a sociedade está realmente sendo atendida em suas necessidades.

Muitas leis, decretos, resoluções e portarias foram publicadas para reformas na educação no período de 1990 até os dias atuais. Essas mudanças serão apresentadas em um quadro comparativo, baseado no documento intitulado: “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” – MEC/SECADI (2014). No quadro 1 é possível visualizar o que de mais significativo mudou no cenário da educação básica nesse período:

Quadro 1 – Legislação da educação básica – pós 1990

Em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial,	Orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.
Em 1996 é publicada a Lei nº. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que	No art. 58, conceitua a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A Lei 12.796/13 altera a redação do Art. 58 da Lei. nº. 9394/96, conceituando a educação especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.
Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência,	Definindo a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001,	Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (MEC/ SECADI, 2014, p.4)
Em 2001 é publicada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	O artigo 2º determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001)”.
Ainda, em 2001 é publicado o	Destaca que “o grande avanço que a década da educação

Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
Em 2002 é publicada a Resolução CNE/CP nº 1/2002,	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
A Lei nº 10.436/02 delibera sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, que	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
A Portaria nº 2.678/02 do MEC	Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Em 2003 é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade,	Objetiva apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.
Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”,	Objetiva disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.
Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00,	Estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.
O Decreto nº 5.626/05, regulamenta a Lei nº 10.436/2002	Visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Em 2005 são implantados Núcleos de Atividades de	São organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional

<p>Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal</p>	<p>especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.</p>
<p>Ainda no ano de 2005, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos,</p>	<p>Objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.</p>
<p>Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social</p>	<p>Tem como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.</p>
<p>No documento do MEC, “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”</p>	<p>É reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial, Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.</p>
<p>Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007,</p>	<p>Estabelece nas diretrizes o “Compromisso Todos pela Educação”, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.</p>
<p>A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6949/2009,</p>	<p>Estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:</p> <p>a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;</p>

	b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).
O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB,	Estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.
Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica	Este documento determina o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.
O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Preconiza, em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.
O Decreto nº 7084/2010, revogado pelo Decreto 9.099/2017 dispõe sobre Programas Nacionais do Livro do Materiais Didático	Estabelece, no Artigo 25, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência
Decreto nº 7612/2011, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.	A fim de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012	Além de consolidar um conjunto de direitos, esta Lei, em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência, e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.
Ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso	Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base neste pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos

III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina	globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.
--	--

Fonte: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” – MEC/SECADI (2014)

A inclusão trata de uma visão educacional que:

[...] questiona as políticas e a organização da educação especial e regular (...) e implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003, p.16).

A legislação da educação especial com orientação inclusiva oportuniza que sejam efetivadas ações democratizantes nas instituições de ensino, apesar da estranheza ou resistência de alguns seguimentos da sociedade em aderir a uma nova concepção de escola que está sendo construída, a qual transgride a lógica da homogeneidade ou da normalidade que se perpetuou ao longo da história da educação.

No Brasil, por muitas décadas, a educação ofertada aos estudantes com deficiência não recebia o mesmo tratamento da que era ofertada aos estudantes sem deficiência. A garantia dos direitos a esse público, de frequentar o mesmo espaço escolar comum a todos, é uma conquista recente. “As leis não mudam a história, pois, na verdade, são as pessoas que constroem novas possibilidades de convivência” (MARQUES, 2012, p. 32). A aceitação e a convivência com “diferentes” é uma etapa que ainda está sendo construída na inclusão educacional e social.

Aos poucos, a educação especial vai ganhando forma e se caracterizando como modalidade de educação para atender um público específico, com normas e diretrizes que atenda às demandas de seu público.

Na visão do Psicopedagogo Tomaz Sola Martínez, da Universidade de Granada – Espanha, o conceito de educação especial é mais amplo do que preceituam os documentos legais. Martínez relaciona a educação especial não somente às pessoas com algum tipo de deficiência de ordem física, sensorial e/ou cognitiva. Para ele, educação especial é um “atendimento educacional prestado aos alunos que apresentem algum tipo de deficiência física, psíquica, social, cultural, que os impeça de realizar sua aprendizagem acompanhando o ritmo do resto dos alunos” (MARTÍNEZ, 2012, p. 12-13).

Quando se inclui os termos social e cultural, atende-se a um público que passa por dificuldades quase que semelhantes aos das pessoas que têm algum tipo de deficiência. Muitas vezes, crianças ou adolescentes com problemas sociais e/ou culturais, por não se sentirem acolhidas no ambiente escolar, apresentam dificuldades de adaptação, ou de assimilação dos conteúdos curriculares tão ou mais acentuadas que o público alvo da educação especial. Por isso, é necessário um olhar mais apurado sobre todos os alunos, e não somente sobre um público específico, construindo assim, como assinalam Damasceno e Mantoan (2012), escolas democráticas.

Conforme Mazzotta (2011, p. 18), para atender às necessidades das pessoas com deficiência, diversas expressões foram utilizadas para referirem-se ao atendimento educacional, tais como: Pedagogia de anomalias, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Esses termos

permaneceram até o final do século XIX. Segundo o autor, algumas dessas expressões ainda são utilizadas na atualidade.

Martínez (2012, p.15) ratifica o atendimento para as pessoas com deficiência apresentado por Mazzotta quando apresenta diversas interpretações para o atendimento da educação especial sob o entendimento de médicos e pedagogos. Ora trabalha-se no sentido de cura, ora no sentido de adaptação, outras vezes na tentativa de atendimento pedagógico, respeitando as limitações de cada um. No fundo, o atendimento tinha cunho assistencialista, de cuidado, de adaptação. Não se trabalhava com esse público pensando em sua educação, emancipação ou sua autonomia.

Atender à pessoa com deficiência sobre o prisma do assistencialismo e do cuidado ainda é prática em instituições que lidam com esse público. O professor volta sua prática mais para a proteção do que para a aprendizagem e autonomia do estudante. Muitos ainda não se libertaram do sentimento de pena, por isso agem no trato com esse público com o intuito de não querer que sofram mais do que sua condição lhes impõe.

Assim, o processo de ajustes para o atendimento do público-alvo da educação especial é dotado de erros e acertos, mas com perspectiva de receber mais atenção do poder público, que tem se mostrado atento a questões relacionadas ao atendimento dessas pessoas. Alguns documentos legais apresentam a preocupação em “assumir um projeto de escola inclusiva, que rompa com a ideologia vigente de que a escola serve exclusivamente à manutenção da lógica dominante que continua reproduzindo assim as contradições sociais”, como assinala Costa e Damasceno, (2012, p.27).

A política de inclusão do governo visa acabar com o modelo de escola excludente. Apostando nisso, em 2003 o MEC criou o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Trata-se de um documento orientador destinado aos Estados e Municípios-polo que fazem parte do Programa. Inicialmente, foram envolvidos 106 municípios-polo que atuam como multiplicadores, totalizando 1.869 municípios. O Programa tem como objetivo orientar os dirigentes estaduais e municipais no que se refere à continuidade das ações do Programa que determinava o ano de 2005 como a fase da consolidação e afirmação da proposta de educação inclusiva.

A proposta voltava-se para apoiar e transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo o processo de formação de gestores e educadores (professores que atuam na classe comum do ensino regular, educadores que atuam no apoio educacional especializado, diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação) para garantir o direito de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. O Programa previu, ainda, equipamentos para a implantação de salas de recursos multifuncionais para atender ao público-alvo da Educação Especial.

O documento aponta que em 2004 vinte e três mil gestores e educadores passaram por formação voltada para o atendimento à diversidade. A proposta foi lançada com grande expectativa, mas resta saber se o objetivo foi de fato implantado, se as instituições de ensino foram transformadas em sistemas de ensino inclusivo e se os estudantes estão sendo contemplados não só no acesso, mas também na aprendizagem. Pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento do “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” apontam controvérsias na proposta.

O Brasil tem trabalhado em política de acesso à escola. A exemplo disso, pesquisas apontam que houve um aumento considerado de matrículas na educação no período de 2008 a 2016.

O censo escolar de 2016 apresenta dados do cenário educacional brasileiro em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica. Conforme indica o censo, no período de 2011 a 2016, as matrículas em creche cresceram 56,6%. Para atender esse público, há 64,5

mil creches no Brasil; 76,6% das creches estão na zona urbana, 58,8% são municipais e 41% são privadas – a maior participação da iniciativa privada em toda Educação Básica.

Também no período de 2011-2016 os dados mostram a evolução na Educação Infantil. Na faixa etária adequada à pré-escola (4 e 5 anos), o atendimento escolar é de 84,3% (77,3% e 91,4% para as populações de 4 e 5 anos, respectivamente). Há 105 mil escolas que oferecem pré-escola no Brasil e atendem a 5 milhões de alunos; 24,3% dos alunos da pré-escola frequentam a rede privada.

No Ensino Fundamental, 71,3% das escolas de Educação Básica (132,7 mil) oferecem alguma etapa do Ensino Fundamental. Dessas, 116,3 mil oferecem os anos iniciais; há quase duas escolas de anos iniciais para cada escola de anos finais; 62,5 mil escolas oferecem a última etapa do fundamental. Quanto à distribuição por turno, a pesquisa aponta que 99,2% dos alunos que frequentam os anos finais estão no turno diurno. Quanto à participação por rede de ensino, os dados apontam que com 10,4 milhões de alunos, a rede municipal tem uma participação de 68% no total de matrículas dos anos iniciais, e concentra 82,9% dos alunos da rede pública; 18% dos alunos frequentam escolas privadas.

A rede privada cresceu 34,9% em oito anos; 41,2% dos estabelecimentos que oferecem anos iniciais têm até 50 alunos e apenas 3,7% têm mais de 500. Nos anos finais, 14,8% dos alunos frequentam escolas privadas; a rede privada cresceu 15,3% em oito anos, nos anos finais. Com 5,3 milhões de alunos, a rede estadual tem uma participação de 43,1% no total de matrículas dos anos finais, dividindo a responsabilidade do poder público nesta etapa de ensino com os municípios, que possuem 5,1 milhões de alunos (41,9%).

Frigotto afirma que apesar de os dados apresentarem crescimento no número de matrículas,

(...) a quase universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões, e na relação cidade/campo. A diferenciação e a dualidade dão-se aqui pelo não acesso efetivo e democrático ao conhecimento. A escola pública dos pobres e/ou dos filhos dos trabalhadores é uma escola que “cresce para menos. (FRIGOTTO 2007, p. 10-11).

A história da educação no Brasil - da Educação Infantil ao Ensino Superior- é um dilema constante, há sempre uma cortina de fumaça que impede que se enxergue de pronto o que na verdade está por trás da ação política. É preciso estar atento e ler as entrelinhas.

Em regra, no Brasil “foi-se criando uma praxe de retardar o início da escolarização da criança com deficiência” (CARNEIRO, 2015, p. 622). Essa atitude, segundo Carneiro, diminui as chances de a criança desenvolver suas potencialidades, e a entrada tardia da criança na escola vai interferir mais adiante nos resultados esperados, pois deixa-se de aproveitar uma etapa importante de sua vida, que é a primeira etapa da educação, período em que a criança está firmando sua personalidade, uma fase rica para o aprendizado. Diz, ainda, que a criança com deficiência possui direito de ir à escola na mesma idade das demais crianças e participar de todas as etapas da educação, devendo receber atenção sobre a questão de sua permanência e do preparo que deve ter a escola para atender às necessidades da criança. “É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela” (MANTOAN, 2003, p.8).

A Lei nº 12.796/13, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traz mudanças no que se refere à obrigatoriedade de o poder público ofertar educação básica a partir dos quatro de idade, inclusive para o público da educação especial, permitindo o acesso à educação mais cedo.

Dessa forma, passa-se a corrigir o que Carneiro chama de atraso no início da escolarização. Apesar de a educação ser um direito fundamental garantido por lei, na prática,

esse direito não é assegurado; nega-se o direito quando estados e municípios não oferecem condições de acesso a esse público.

O Decreto 7.611/11 e a Portaria nº13/2007 que tratam do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais em substituição das salas especiais revelam um dos avanços substanciais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado ao público alvo da Educação Especial. O Programa disponibiliza um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade às escolas públicas de ensino regular para a organização do espaço de AEE.

Conforme dados extraídos do documento “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008, p. 55)”, no período de 2005 a 2010, 24.301 salas de recursos multifuncionais foram implantadas, e até 2014 a ideia era disponibilizar 17.500 novas salas e 30.000 kits de atualização para atender ao público da educação especial, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular. Apesar dos números substanciais, esse serviço não chega a todas as escolas. Infelizmente, há escolas nas periferias dos municípios que não são providas dos recursos técnico-pedagógicos necessários para garantir a qualidade no atendimento e, conseqüentemente, a permanência do estudante público-alvo da educação especial.

A implantação desses espaços nas escolas favorece meios para a realização de uma prática que atenda, em parte, à demanda dos estudantes público da educação especial, embora o programa não tenha alcançado todas as escolas públicas, o que seria o ideal. De qualquer forma, espera-se que tenha minimizado o impacto negativo que se tinha sobre o atendimento a esses estudantes.

Com espaço, os recursos e um programa que ofereça formação continuada, amplia-se o fortalecimento ao atendimento e acolhimento do estudante com deficiência. Situação esta, contrária ao cenário anterior, que apresentava de forma impactante o despreparo, tanto no aspecto institucional, quanto do docente em lidar com a criança que necessita de atendimento educacional especializado. Quanto a isso, Mantoan (2003, p.18) nos diz que

É fácil receber os alunos que aprendem apesar da escola e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração, mas é um desafio em que poucos estão aptos a ensinar a todos, na visão inclusiva.

A educação escolar como um todo é desafiante, poucos estão dispostos a enfrentar, é um processo dinâmico e cheio de incertezas. A educação inclusiva (matéria inconclusa) com toda sua especificidade, necessita ser tratada com responsabilidade para dar conta de cumprir seu papel perante a sociedade.

Compreender o movimento pela educação inclusiva e ser agente no processo de inclusão requer que se busque conhecer as particularidades de seu público. Isso perpassa pela formação de professores, entre uma série de outros quesitos. Ainda é comum o discurso de professores que alegam que pouco ou nada entendem de educação inclusiva, e, por essa razão, não têm preparo para o estudante com suas diferenças. Quanto a isso, o caminho seria fazer uma discussão sobre o que eles chamam de estar preparado. Enquanto permanecer esse discurso, sem se deixar abrir para o desafio de fazer algo diferente, essas justificativas continuarão.

As mudanças vêm acontecendo, no que diz respeito ao atendimento do público-alvo da educação especial; isso é fato, mas não deve vir no sentido de aumentar as atribuições dos professores sem oferecer condições necessárias de trabalho. Talvez seja dessa forma que

muitos professores compreendem a inclusão, como um pacote cheio de novas atribuições, por isso resistem em ser agentes desse processo, o que nos faz concluir que

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (MANTOAN, 2003, p.41).

Em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino técnico profissional, as iniciativas ainda são tímidas, o afunilamento começa na passagem do Ensino Fundamental, anos finais, para o Ensino Médio. Muitos estudantes com deficiência não avançam nos estudos por uma série de razões, dentre elas: a falta de acessibilidade arquitetônica, apoio técnico/pedagógico e/ou qualificação de professores para atuar com o estudante.

Fazendo uma busca em pesquisas de dissertações de mestrado, foi possível perceber como ainda são tímidos os números de alunos matriculados no ensino técnico profissional. Uma pesquisa realizada por Margon (2012, p. 142) revela que até o ano de 2010 não havia nenhum aluno com deficiência matriculado no *Campus* Santa Tereza/IFES. Conforme Pimenta (2012, p. 62), no mesmo ano, no *Campus* São João Evangelista/IFMG, dos 921 estudantes que ingressaram, apenas 18 era público-alvo da educação especial; no ano seguinte, esse número caiu para 16 estudantes. Pesquisa realizada por Silva e Dore (2016), em 41 instituições federais de educação profissional no estado de Minas Gerais, no período de 2006 a 2010, revela que de uma mostra de 1.000 estudantes evadidos, oito alunos afirmaram ter deficiência. Entre as causas da evasão está a ausência de Atendimento Educacional Especializado. De acordo com Silva (2011), dos 900 alunos matriculados no *Campus* de Vitória de Santo Antão/PE, em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e técnicos subsequentes, apenas 0,45% deles apresentava necessidades educacionais especiais, o que corresponde a 3 (três) alunos matriculados. Em pesquisa realizada por Silva (2014), o Instituto Federal de Educação da Paraíba tinha, no ano de 2014, 18.794 alunos distribuídos nos cursos técnicos de nível médio e no ensino superior; desse total, 136 são público-alvo da educação especial.

Isso nos dá a dimensão do quanto é pequena a entrada desse público no ensino técnico profissional, considerando a diferença do número de matrículas no ensino básico, na modalidade do ensino técnico profissional e na modalidade da educação especial, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2013

Localização	Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino												
	Total Geral	Ensino Regular							Ed. de Jovens e Adultos (Presencial e Semi Presencial)		Educação Especial		
		Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Ed. Profissional (Concomitante e Subsequente)	Fundamental	Médio	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (alunos incluídos)
		Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais						
Total	50.042.448	7.590.600	2.730.119	4.860.481	29.069.281	15.764.926	13.304.355	8.312.815	1.102.661	2.447.792	1.324.878	194.421	648.921
Urbana	44.071.907	6.714.406	2.569.418	4.144.988	24.823.647	13.039.404	11.784.243	7.982.643	1.071.456	1.992.934	1.294.786	192.035	566.114
Rural	5.970.541	876.194	160.701	715.493	4.245.634	2.725.522	1.520.112	330.172	31.205	454.858	30.092	2.386	82.807

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

O número de matrículas vai diminuindo a cada etapa de ensino. Há uma diferença significativa na passagem do Ensino Fundamental dos anos finais para o Ensino Médio, e do Ensino Médio geral para o técnico profissional. O lado positivo está na diferença de matrículas na modalidade educação especial, realizada nas classes comuns do ensino regular em detrimento das classes especiais e escolas exclusivas.

O afunilamento, tratando-se de matrículas do público alvo da educação especial nas diversas modalidades, vai acontecendo sem causar estranheza, como assinala Machado (2012). Ele afirma que dos 366 mil estudantes com necessidades especiais que cursam o Ensino Fundamental, somente 1,6% chega ao Ensino Médio.

Quanto ao acesso e permanência do estudante, público-alvo da educação especial na rede estadual e municipal, considera-se mais “fácil”, visto que não precisam passar por nenhum tipo de seleção (prova ou teste). O atendimento educacional especializado é ofertado ao estudante com deficiência em salas de recursos multifuncionais, com um aparato básico, porque não supre a necessidade de todas as deficiências, com um professor especializado para atender toda a demanda, em espaço próprio e hora determinada. Grosso modo, percebe-se uma estrutura mínima para o suporte ao estudante com deficiência.

Nos Institutos Federais de Educação existem os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), criado a partir do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização TEC NEP, em 2000, coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (pessoas com deficiência, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No IFRR, o NAPNE funciona no *Campus* Boa Vista. Foi instituído por meio da portaria nº 569/2006, ainda quando era Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima – CEFET-RR, sob a denominação de Núcleo de Apoio e Inclusão Profissional às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE (Portaria nº 569/2006/IFRR).

O NAPNE está equipado com materiais para o atendimento dos estudantes com deficiência, mas com proposta diferente das salas de recursos multifuncionais. O entendimento é que o estudante com deficiência que chega ao Instituto Federal, passando por um processo seletivo, já chega dotado de certa autonomia; portanto, não necessitando de um profissional à sua disposição em tempo integral, mas apenas de recursos que subsidiem sua aprendizagem. O NAPNE conta com uma equipe de coordenador do Núcleo e três intérpretes de LIBRAS; trabalha em parceria com a Coordenação de Assistência Estudantil – CAES que tem uma equipe multidisciplinar.

Entende-se que a aprendizagem do estudante com deficiência, de certa forma, precisa de aparatos que viabilizem seu desenvolvimento dentro da instituição, como estrutura arquitetônica apropriada, garantindo acessibilidade, organização técnico-pedagógica e formação de professores. Com esses itens atendidos, precisa-se debater sobre o processo de aprendizagem desses estudantes, que é o objetivo fim da inclusão, trabalhar no sentido da emancipação desse público para que se tornem independentes, autônomos para participar da vida social, usufruindo de seus direitos.

“No instante em que indagamos: "Educação - para quê?", onde este "para quê" não é mais compreensível por si mesmo ingenuamente presente, tudo se torna inseguro requer reflexões complicadas. E, sobretudo, uma vez perdido este "para quê", ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.”
Theodor Adorno

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

2.1 Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil

A história da Educação Profissional no Brasil marca seu começo no século XX, “mudando seu caráter assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional” (MOURA, 2007, p. 3). Nesse contexto, de direcionamento da educação profissional, em 1909 foram criadas 19 Escolas de Aprendizizes Artífices subordinadas ao ministério da agricultura, indústria e comércio. O interesse na criação desses cursos era atender às necessidades no campo da agricultura e comércio. Os cursos tinham como objetivo atender jovens pobres trabalhadores, excluídos do processo educacional regular, que desejavam e necessitavam aprender uma profissão.

Por volta da década 1940 surge o sistema “S”, com a implantação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A criação do sistema “S” vem num momento propício para o contexto social, político e econômico. Período em que o país trabalhava no sentido do desenvolvimento industrial e comercial. Tendo em vista a necessidade de mão de obra qualificada para atender à demanda das indústrias que se instalavam no país, a corrida para suprir a necessidade se intensificou.

Pode-se inferir que, ideologicamente, esses cursos tinham como objetivo produzir mão de obra barata, desconsiderando o potencial dos jovens participantes como alguém que desmerecesse ir mais além. Não se dava escolha para a classe que vivia à margem; é como “pegar ou largar”; o retrato da exclusão social.

A educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixos e médio da hierarquia ocupacional (KUENZER, 1991, p. 8).

A articulação entre os dois sistemas de ensino só acontece em 1961, com a Lei 4.024 de Diretrizes da Educação Nacional, que incorpora ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio. Mas, na prática, isso não muda muita coisa, pois a separação por classe social continuava a ser feita na hora de distribuir os alunos nos cursos ofertados.

A reforma realizada na Lei 5.692/71 (Lei da Reforma de 1º e 2º graus) “se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos” (MOURA, 2007, p. 11). Houve uma proposta de romper com a dualidade do ensino técnico de nível médio, transformando em sistema único o ensino propedêutico e profissionalizante, com o propósito de qualificação para o trabalho. O que se

percebe com essas mudanças é uma tentativa de diminuir a distância entre as classes sociais, dando “direito” de escolha para os jovens, independente da classe social. No fim, todas as propostas acabam falhando no que diz respeito à qualidade no ensino, bem como na distribuição do saber, que continuou sendo fragmentado, com objetivos diversos, ofertado de acordo com cada camada social.

Avanços e retrocessos sempre houve em se tratando de educação. Esse processo muitas vezes se faz necessário para ajustar políticas públicas que contemplem a demanda: “o pano de fundo de estruturação da educação profissional tem a ver com os processos de reestruturação produtiva e de reconceituação de organização do trabalho em contexto de globalização” (CARNEIRO, 2015, p.470).

Dessa forma, a educação técnico-profissional sai do mero plano do fazer para o plano do pensar e fazer, conduzindo ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, atendendo dessa forma às exigências do mundo do trabalho, que pedem profissionais com múltiplas habilidades. Nesse novo “modelo” que se desenha a educação profissional, o objetivo “não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo” (PACHECO, 2011, p.11). Para Pacheco, significa superar o preconceito de classe e desmistificar a ideia de que um trabalhador não pode ser um intelectual.

A Educação Profissional e Tecnológica nos últimos anos ganha maior abrangência, define-se como uma modalidade de ensino, integrando-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões de trabalho, da ciência e da tecnologia, como expressa o artigo 39 da LDB. Compartilha dos mesmos princípios e finalidades da educação nacional, diferindo nos objetivos, quando se tratar do nível ou da modalidade do curso.

De acordo com o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394/96, a educação profissional será desenvolvida por meio de programa e cursos, a saber:

- I – formação Inicial e Continuada de Trabalhadores;
- II – educação profissional técnica de nível médio;
- III- educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Deverá ser organizada por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica, e articular-se com áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia, sem deixar de priorizar a qualidade na educação, considerando que “para quem vive do trabalho, a escola pública de qualidade é a única alternativa para a apropriação do conhecimento, tendo em vista que é cada vez mais difícil a construção da dignidade humana, finalidade máxima a orientar a elaboração do projeto político-pedagógico” (KUENZER, 2000, p. 31).

A proposta de expansão da educação profissional e tecnológica se apresenta num formato mais democrático, segundo Pacheco, que considera que

Não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada (PACHECO, 2011, p. 11).

Conforme Pacheco, a Rede Federal, da forma como vem se consolidando, tem condições de desenvolver um “projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, [...] capazes de superar a barbárie neoliberal” (PACHECO, 2011, p. 13).

Para Kuenzer a escola será democrática quando incluir em seu projeto os excluídos pela sociedade:

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural. (KUENZER, 2000, p. 16).

Deve expandir não só na forma estrutural, mas sobretudo tratar as desigualdades construídas no formato inicial da educação profissional, desmistificar a dualidade que percorreu toda a história dessa modalidade de educação, que foi pensada para atender às demandas de mercado, desconsiderando o potencial do público-alvo do ensino profissional, como se pensasse que chegar até ali já seria suficiente.

Quanto à expansão da Rede Federal, houve avanço considerável. São 38 institutos, com 400 *campi* espalhados por todo o território brasileiro, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o Ensino Médio; licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) orienta suas ações em consonância com a legislação vigente e ratifica os seus objetivos estratégicos, políticas e diretrizes para o período de 2014 a 2018, buscando consolidar-se como referência de instituição fomentadora do avanço científico e tecnológico no País. Para tanto, oferta educação técnica de nível médio, organizada na forma Integral-Integrado; concomitante; subsequente; educação tecnológica de graduação e pós-graduação. Além dos cursos regulares, Cursos de Qualificação Profissional de Formação Inicial e Continuada – FIC, Programa Mulheres Mil.

Todo esse avanço deve vir acompanhado da concepção de que cidadão se deseja formar, para quê e onde deve atuar.

2.2 A Educação Profissional na Contemporaneidade

As reflexões que seguem apresentam o panorama da educação profissional e tecnológica no Brasil, bem como, sobre o que mudou com as últimas reformas do ensino médio; o que está na agenda de governo; que políticas estão sendo formuladas e quais estão sendo implementadas. No contexto de incertezas políticas, gera-se expectativa em relação à continuidade da democratização da educação para todos os segmentos.

No momento atual, vive-se a preocupação de que tipo de cidadão se deseja formar nesse novo século; qual papel social deve desempenhar diante de uma sociedade que vive a era do aligeiramento do conhecimento. Tudo tem quer ser aprendido para ontem; a rapidez com que se propaga a informação exige que assim seja. E o jovem, que está começando a vida, em sua grande maioria, precisa conciliar estudo e trabalho. Como lidar com essa Era, que está mais para a Era da velocidade? Lendo sobre a história da educação técnica profissional e ensino médio no Brasil, a impressão que se tem é que estamos presos no tempo, visto que passam-se décadas e os objetivos para esse segmento da educação parece não avançar.

Fazendo um breve retrocesso na história da Educação Profissional, percebemos claramente que os objetivos propostos há um século pouco ou nada mudaram com relação ao

que se propõe atualmente. “Diferentes elementos históricos podem sustentar que, definitivamente, a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira” (FRIGOTTO, 2007, p. 7). Percebe-se que o projeto de educação desenhado no Brasil sempre caminhou para o favorecimento e perpetuação da classe dominante, para a reprodução de uma educação que amarra a população mais pobre, impedindo-a de alcançar sua emancipação. “A divergência persiste entre a cidade e o campo, a não formação cultural do agrário, cujas tradições são declinantes e irrecuperáveis, é uma das figuras em que a barbárie se perpetua” (ADORNO, 1995, p. 67).

A educação progrediu quantitativamente em relação a escolas construídas, à expansão da Rede Federal, o acesso à educação; mas, quanto à sua finalidade, continua a mesma concepção de antes: “uma escolaridade e formação técnica-profissional para a maioria dos trabalhadores, a fim de prepará-los para o trabalho complexo que é o que agrega e efetiva competição intercapitalista” (FRIGOTTO, 2007, p. 1136).

Na década de 1930 existiam os cursos rural ou profissional, destinados às crianças das classes populares, estanques em si mesmos, sem abertura para o curso superior. Na década de 1940 é criado o sistema “S” com o intuito de preparar “mão de obra” para o mundo produtivo. A Lei 4024/61- Lei de Diretrizes- descortina uma possibilidade quando trata a Educação Especial Profissional não mais exclusiva para a preparação de mão de obra, mas para a continuidade dos estudos; quando assinala que tanto os estudantes provenientes do colegial como os do ensino profissional poderiam dar continuidade de estudos no ensino superior. A reforma da Lei 5.692/71 volta com a ideologia de um “adestramento rápido com vistas ao mercado de trabalho” (FRIGOTTO, 2007, p. 17).

Conforme Passos (2007), o Governo de Fernando Henrique Cardoso endossa essa proposta quando, por meio do Decreto 2.208/97 reformula a Educação Profissional, legitimando a separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes diferentes e opostos à LDB. Mais uma vez, atendendo às necessidades de mercado de trabalho. No fundo, favorecendo o sistema “S”, quando considera a experiência prática suficiente para atuar como professor da Educação Profissional.

Assim, as propostas para essa modalidade de educação oscilaram em toda sua caminhada até hoje. “A educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais ” (FRIGOTTO, 2007, p. 3). Na verdade, o Brasil nunca elaborou um projeto de educação para a emancipação dos desfavorecidos social e economicamente; a educação é produzida sob efeito de arranjos que atendam à necessidade do momento. É uma mercadoria negociada para atender o capitalismo. A educação profissional continua sem lugar de destaque, desconsiderando sua relevância para os setores produtivos e para a economia do país.

Em 2008, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi instituída pela Lei 11.892/2008, fundamentando-se no princípio básico de ensino público, laico, gratuito e de qualidade, seguindo uma política oposta às concepções neoliberais de governos anteriores. São 38 Institutos Federais presentes em todos os estados brasileiros, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, concomitante, subsequente, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Conforme Art. 6º da referida Lei, os Institutos Federais têm por finalidades e características:

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

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

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

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

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

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

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

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

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

Ao verificar a finalidade dessa lei para formação profissional, percebe-se que o governo se propõe a preparar o ambiente com todos os arranjos necessários para ofertar educação profissional, e, assim, formar o cidadão em todas as dimensões para o trabalho. Contudo, o governo só não pode esquecer que isso demanda outro tipo de investimento, como assinala Frigotto (2007, p. 16) “não basta a democratização do acesso, há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola”. A lei não pode ficar no âmbito somente da contemplação, ela precisa se tornar ação nos sistemas de ensino.

O governo Lula e Dilma buscaram elevar, pelo menos em termos quantitativos, a Rede Federal de Educação. Até 2003 a Rede era composta por apenas 140 unidades. Em 2005 foi promulgada a Lei 11.195, que alterou o § 5º do Art. 3º da Lei 8.948/1994, que vetava a expansão, com a criação de novas unidades em todo território nacional. Essa medida abriu espaço para pôr em prática o projeto do governo de expansão da Rede, que no período de 2003-2010 passou a contar com 354 unidades. Todo esse crescimento e expansão da Rede Federal está fundamentado no princípio de erradicação da pobreza e redução de desigualdades sociais e territoriais. Desigualdades, segundo Frigotto (2007, p. 6), de uma sociedade que se ergueu sobre ela e se alimenta dela.

Conforme Cardoso e Reis em 2016 a Rede federal

Alcançou o expressivo número de 644 *campi* em todo o Brasil, com 568 municípios atendidos. A estratégia do governo em adotar a universalização do atendimento aos municípios com elevados índices de pobreza e a política de interiorização da oferta pública de educação profissional e superior, tem possibilitado aos jovens e adultos

maior oportunidade de acesso a essas Unidades de Ensino. (CARDOSO E REIS, 2016, p 10).

Com a bandeira do governo Dilma sobre educação e trabalho, em 26 de outubro de 2011 a Presidente Dilma Roussef promulgou a Lei 12.513, instituindo o Programa de Acesso de Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Entre os objetivos do PRONATEC:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica;

VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Brasil/MEC, 2011).

O PRONATEC foi uma estratégia do governo para aumentar a mão de obra para o mercado, com o agravante de ser mão de obra desqualificada, considerando a rapidez e a carga horária dos cursos ofertados. Geralmente são cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, com carga horária que não possibilita aprofundar nenhum conhecimento. Enfim, uma formação emergencial e fragmentada. Para elevar a escolaridade e a formação profissional é preciso investir na educação básica, tratando essas formações integradas com a escola, e não dissociada dela. Mas, para a formação dos dados no Censo, a contagem passa por todos os programas que tenham como objetivo a profissionalização. Como segue o exemplo.

Os dados do Censo escolar de 2016 mostram que há 1,9 milhão de alunos matriculados na Educação Profissional, contando com curso técnico concomitante e subsequente, integrado ao Ensino Médio regular, normal/magistério, integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Projovem Urbano e FIC fundamental, médio e concomitante, considerando o sistema público e privado:

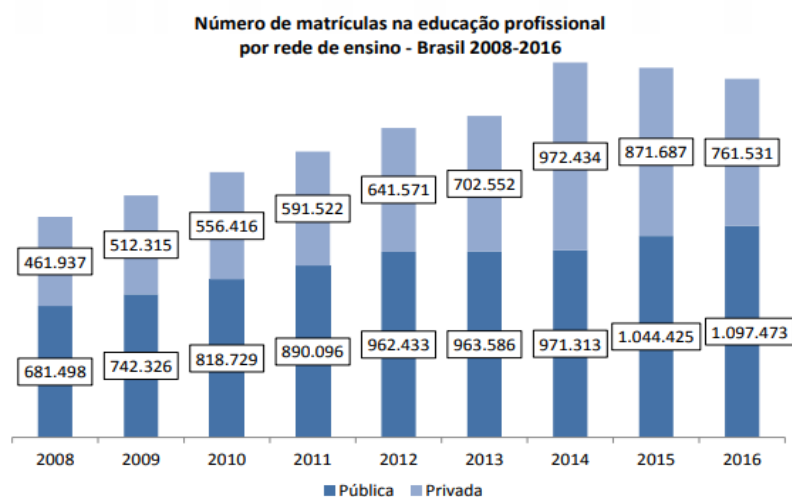


Gráfico 1 - Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino – Brasil 2008 - 2016

Fonte: INEP/MEC - Censo escolar da educação básica - 2016 2016

Conforme o Censo escolar de 2016, a matrícula da rede pública na educação profissional cresceu 5,1% no último ano, sendo que no mesmo período caiu 12,6% na rede privada. Essa queda na procura pela rede privada, acredita-se que tenha sido ocasionada pela crise econômica que afetou o país nos últimos anos. De 2008 a 2016 somente no ano de 2014 o número de matrículas da educação profissional da rede privada superou a rede pública, os demais anos a rede pública tem recebidos mais alunos que a rede privada.

Quanto à distribuição de matrícula na Educação Profissional por rede de ensino e tipo de curso, o censo escolar de 2017 aponta a diferença de matrículas entre os anos de 2016 e 2017.

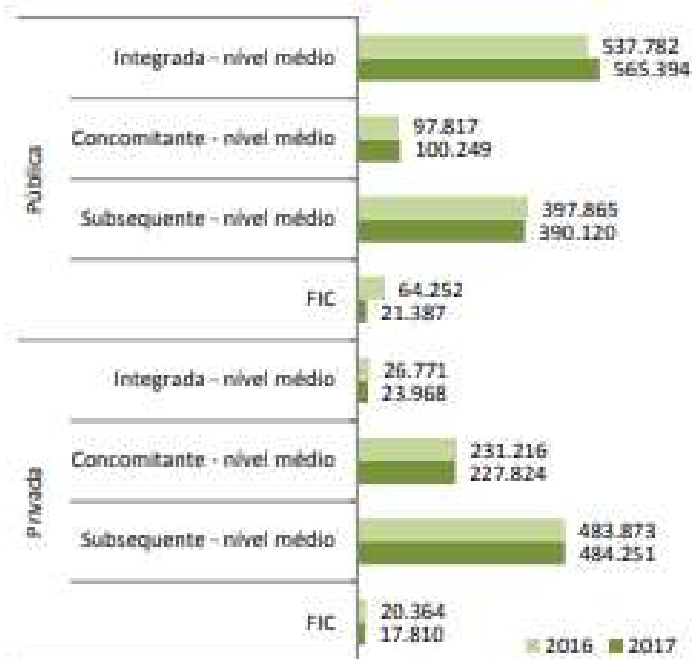


Gráfico 2 – Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino e tipo de curso (integrada, concomitante, subsequente e curso de Formação Inicial e Continuada) – Brasil 2016-2017

Fonte: INEP/MEC - Censo escolar da educação básica - 2017

Na rede pública, no ano de 2017, os cursos integrados ao nível médio e concomitante com o nível médio tiveram maior número de matrícula que o ano de 2016. Já os cursos subsequentes ao ensino médio e o FIC tiveram menor número de matrícula no ano de 2017 comparando com dados de 2016. Já na rede privada, no ano de 2017, os cursos integrados ao nível médio, concomitante e FIC tiveram menor número de matrículas, apenas o subsequente ao nível médio teve número maior de matrícula que no ano de 2017.

Geralmente, o acesso aos cursos ofertados na Rede Federal se dá por meio de processo seletivo, com pouca oferta de vagas, restringindo o acesso. Ainda se tem a concepção de que a Rede Federal de Educação - IF oferece uma educação de qualidade, por isso a grande procura por uma vaga nos processos seletivos.

Apesar do crescente número de matrículas nos sistemas de ensino como um todo, em todos os níveis e modalidades, não se pode afirmar a democratização da educação nem sua universalização quando o censo apresenta que 2,8 milhões da população de 4 a 17 anos não frequenta a escola.

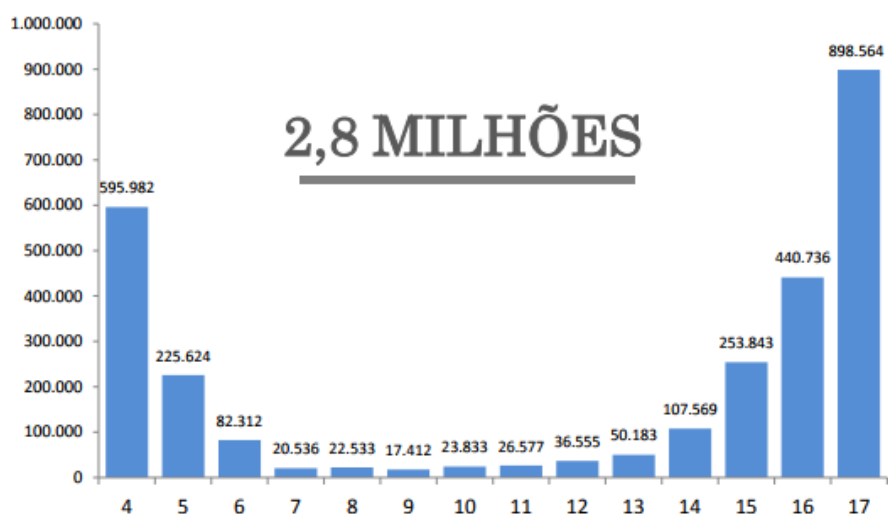


Gráfico 3 - População de 4 a 17 anos que não frequenta escola – Brasil 2015

Fonte: Censo escolar/Portal do MEC - 2016

Assim, como outras modalidades, a Educação Profissional continua em processo de democratização, universalização, acesso e, acima de tudo, trabalhando para se tornar referência em educação.

Atualmente a educação profissional é ofertada em instituições públicas e privadas. É vista como uma modalidade de ensino que tomou grandes proporções; seus 644 *campi* estão espalhados em todos os Estados da federação brasileira, buscando atender o jovem em cada canto, de norte a sul do país. A implantação dos *campi* gera grande expectativa e esperança na população de que, a partir da conclusão do curso feito em uma dessas instituições, o jovem possa entrar no mundo do trabalho, com qualificação para competir e disputar uma vaga, para assim exercer uma profissão.

“(...) O próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado. A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento -que não são acidentais- e descobrindo as condições para interferir em seu rumo”.
Theodor Adorno

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Objetivos e Questões de Estudo

Nesse capítulo apresentamos os resultados da pesquisa, explicitando como ocorreu cada etapa do processo.

Para alcançar os objetivos propostos, fez-se necessário estudo dos documentos institucionais e da legislação vigente no Brasil que ampara a perspectiva inclusiva de educação especial. Foram traçados alguns objetivos para o estudo em questão, tendo como primeiro caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica do *Campus* Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Para tanto, foram levantadas as seguintes questões: Conhecer qual(is) concepção(ões) de inclusão, em relação ao público-alvo da educação especial no ensino profissional técnico de nível médio, é(são) afirmada(s) no *Campus* Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima? Identificar quais ações político-pedagógicas são afirmadas na efetividade do acesso, à permanência e à aprendizagem do público-alvo da educação especial no ensino profissional técnico de nível médio? Identificar quais são os desafios do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas -NAPNE no desenvolvimento de ações político-pedagógicas de inclusão?

Para dar consistência ao debate, pensou-se como objetivos desdobrados do objetivo inicial os seguintes:

1. Analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional, observando as diretrizes e os objetivos do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de nível médio do *Campus* Boa Vista/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.
2. Avaliar as ações político-pedagógicas desenvolvidas pelo IFRR para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, conforme a legislação;
3. Avaliar os impactos das intervenções político-pedagógicas desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima no atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

Para alcançar os objetivos foram realizadas análises do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, com o propósito de conhecer as diretrizes e os objetivos estabelecidos nesses documentos para o público alvo dessa modalidade de ensino na educação profissional técnico de nível médio. Além de aplicação de questionário de caracterização e entrevista semiestruturada com sujeitos participantes do estudo, que serão apresentados mais à frente neste capítulo.

O Plano de Desenvolvimento Institucional é o documento que define o papel do IFRR, sua história e importância no Estado. É no Plano de Desenvolvimento Institucional que estão as ações que serão desenvolvidas e as metas a serem alcançadas para seu período de vigência - 2014 a 2018. Analisamos as proposições das diretrizes e que condições são criadas para atender às demandas das pessoas com necessidades específicas.

Avaliou-se os impactos das intervenções político-pedagógicas desenvolvidas no NAPNE do Campus Boa Vista (CBV) no atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

Nesse cenário investigativo, nos mobilizamos alguns questionamentos: Qual é o papel do NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima? Qual é a demanda de estudantes que fazem uso dos serviços do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas? Que ações de inclusão são propostas para atender diretamente o estudante? Que tipo de apoio/auxílio o Núcleo de Atendimento às Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas dá ao docente que tem em sua sala de aula estudante com Necessidades Educacionais Específicas? Qual é a percepção do docente em relação ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas –NAPNE? Qual é a visão da coordenadora do Núcleo? Qual é a percepção do estudante em relação ao NAPNE? Que tipo de serviços o NAPNE oferece? O que mudou em relação à inclusão do público-alvo da Educação Especial com a implantação do NAPNE?

O estudo de cada objetivo foi feito dentro de uma lógica crítico-reflexiva e fundamentada por autores que compartilham dessa perspectiva teórica, sendo citados ao longo do texto.

3.2 Caminhos... Trilhas...Concepção metodológica

Esse tópico apresenta a metodologia que assumimos na realização da pesquisa. Nesse sentido, esclarecemos inicialmente que nossas lentes apontam para uma perspectiva de análise crítica dos dados obtidos:

Na abordagem reflexiva, caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador, que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que, enfim, organiza a síntese das intencionalidades da pesquisa (GHEDIN e SANTORO, 2011, p. 107).

Buscou-se nesse estudo analisar de forma reflexiva políticas públicas da educação especial na perspectiva inclusiva e os desafios à escolarização do público específico dessa modalidade no ensino técnico profissional de nível médio do *Campus* Boa Vista do Instituto Federal de Roraima.

A pesquisa se caracteriza como exploratória, com abordagem qualitativa, que de acordo com WELLER e PFAFF (2013, p. 30) são assim chamadas por constituir “em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do homem, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”.

Teve, ainda, como suporte teórico a Teoria Crítica, com ênfase em Theodor Adorno, filósofo alemão que problematiza a sociedade de classes e permite pensar uma educação para além da adaptação; e de autores como Damasceno, Kuenzer, Frigotto, Mantoan e Moura, que nos permitiram refletir/problematizar os resultados.

Pensando a educação e a escola num contexto de superação de estigmas construídos por uma sociedade alienada, fruto de uma educação opressora e discriminatória, Adorno (1995, p. 116) afirma que “não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e na sua relação com a escola”.

A educação é o caminho para humanizar o homem. Nessa perspectiva, a escola, em sua função social, deve buscar caminhos para construir, consolidar espaços educacionais democráticos, de forma a combater o fenômeno chamado por Adorno (1995) de “*barbárie*”, o qual é um retrocesso da humanidade que vai de encontro à função da escola.

3.3 Cenário da pesquisa

A Região Norte do Brasil, formada pelos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, é a região mais rica em biodiversidade e paisagens naturais, abrigando a maior rede hidrográfica do mundo, a Bacia Amazônica, nome dado em razão do seu rio principal, o Amazonas.

Dentro desse grande universo que é a Região Norte está localizada o estado de Roraima, situado no extremo norte do país, sendo o estado mais setentrional da federação. Tem por limites a República Bolivariana Venezuela ao norte e nordeste, a República Cooperativista da Guiana Inglesa ao leste, Pará ao sudoeste e Amazonas ao sul e oeste.

Roraima é a unidade federativa do Brasil com o menor número de habitantes, cuja população está estimada em 522,6 mil residentes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. O Estado conta com um reduzido número de municípios, apenas quinze no total. Ocupa uma área aproximada de 224,3 mil km, sendo o décimo quarto maior estado brasileiro.

A economia do estado se baseia no setor de serviços, na agricultura (arroz, feijão, milho e mandioca), na pecuária (bovino, suíno e ovino) e no extrativismo (madeira, ouro, diamantes, cassiterita) (PDI/IFRR, 2014). Mais jovem, mais isolado e menos povoado Estado do Brasil, ainda detém o menor Produto Interno Bruto, apesar das altas taxas de crescimento.

Para esse Estado com tantas particularidades e ao mesmo tempo tão necessitado de políticas públicas voltadas para a educação, tanto para seus filhos legítimos como para os acolhidos por essa terra tão promissora, a implantação de unidades federais de ensino médio profissional no Estado significa progresso para uma população tão carente de iniciativas na área educacional. É com essa proposta que é implantado na terra de Macunaíma o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

3.4 *Lócus* da pesquisa: IFRR – *Campus* Boa Vista

Esta pesquisa teve como *lócus* o *Campus* Boa Vista, que atende 3.157 estudantes nos diversos níveis e modalidades, como demonstrado no gráfico a seguir:

GRÁFICO 4 -Relatório quantitativo de matrículas ativas/CBV

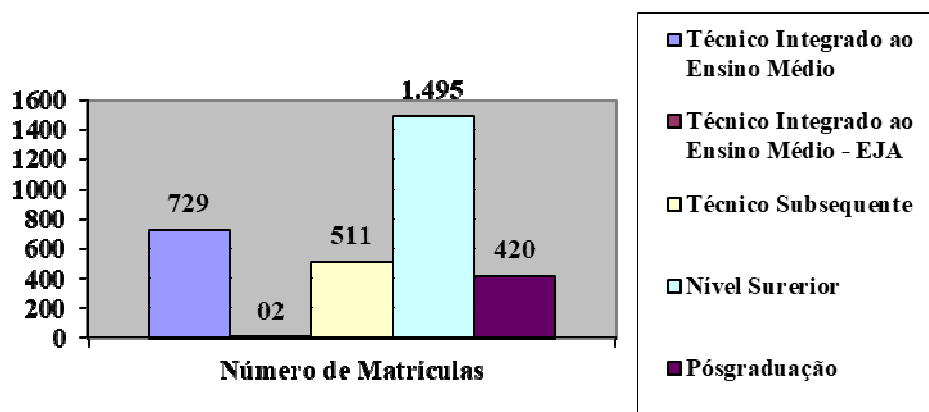


Gráfico 4 – Relatório quantitativo de matrículas ativas/CBV

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Sistema de Gestão Escolar Q-Acadêmico (2018)

Desse total, 45 são estudantes público-alvo da educação especial. O CBV tem capacidade para receber até 3.200 estudantes presenciais; os dados mostram que o *Campus* está com sua capacidade máxima praticamente atingida.

O Instituto Federal de Roraima passou por cinco significativas etapas de expansão até chegar ao que se apresenta hoje. O primeiro passo foi dado em 1986, com a implantação da Escola Técnica de Roraima integrante da rede de ensino do Território Federal de Roraima. Começa sem sede própria, funcionando em dois blocos cedidos pela Escola do Magistério. Mas inicia as atividades somente em 1987, com apenas dois cursos técnicos: Eletrotécnica, atendendo 105 estudantes; e Edificações, 70 estudantes.

Em 21 de dezembro de 1989, por meio do Parecer 26/89, o Conselho Territorial de Educação (CTE-RR) autoriza e reconhece a Escola Técnica de Roraima integrante do sistema de ensino do Estado de Roraima; aprova o seu Regimento Interno e as grades curriculares dos dois cursos técnicos, tornando válidos todos os atos escolares anteriores ao regimento. Até o ano de 1993 a instituição funcionou nas instalações da Escola Técnica de Roraima. O seu quadro funcional era composto por 12 docentes e 11 técnicos-administrativos.

Em 30 de junho de 1993, por meio da Lei 8.670, publicada no Diário Oficial da União nº 123, de 1º de julho de 1993, no governo do então presidente da República Itamar Franco, é criada a Escola Técnica Federal de Roraima, cuja implantação, na prática, se dá pela transformação da Escola Técnica do Ex-Território. Seu quadro de pessoal era composto por 226 servidores, sendo 113 professores e 113 técnicos. A partir de 1994, por intermédio do Programa de Expansão de Cursos, são implantados os cursos Técnico em Agrimensura e Magistério em Educação Física, assim como o ensino fundamental – de 5ª a 8ª séries – atendendo 213 estudantes distribuídos em seis turmas. Gradativamente, no período de 1996 a 1999 essa modalidade de ensino foi extinta.

Com a transformação da instituição em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR), por meio do Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002, publicado no Diário Oficial da União no dia subsequente, a comunidade interna prepara-se para fazer valer o princípio da verticalização da educação profissional, oferecendo cursos profissionalizantes em nível básico, técnico e superior. O curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo foi o primeiro a ser implantado, e teve sua proposta vinculada à de transformação da ETFRR em CEFET-RR.

Em 2005, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, instituiu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no País, estabelecendo a

implantação de Unidades Descentralizadas (UNED) em diversos estados da federação; Roraima foi contemplado na fase I com a Unidade de Ensino Descentralizada de Novo Paraíso, no Município de Caracará, sul do Estado.

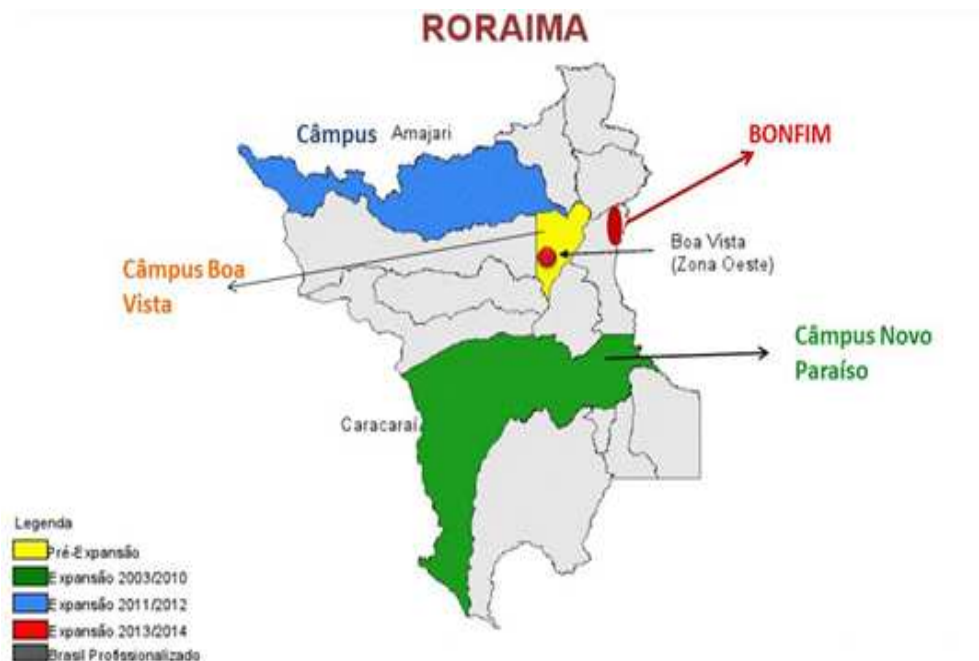
Em agosto de 2007 iniciaram-se as atividades pedagógicas dessa unidade com 210 estudantes matriculados no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, incluindo uma turma de PROEJA.

Na segunda fase do Plano de Expansão, o CEFET-RR foi contemplado com a UNED Amajari, localizada na região norte do Estado, no município de Amajari.

No dia 29 de dezembro de 2008, o presidente da República sancionou a Lei 11.892, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, concretizando, assim, um salto qualitativo na educação voltada a milhares de jovens e adultos em todas as unidades da federação. A partir dessa data, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) com três *Campi*: Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari. No ano de 2011, como continuidade do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, foi lançada a III fase do Plano e o IFRR foi contemplado com mais um campus: o *Campus Zona Oeste*, com sede na cidade de Boa Vista, ainda em fase de construção. Atualmente, o IFRR está estruturado com uma Reitoria, quatro *Campi* e um *Campus Avançado*, distribuídos pelo Estado.

O *Campus Boa Vista*, *lócus* dessa pesquisa, localizado na região central da cidade, foi instalado antes do programa de extensão dos IF; portanto, faz parte da pré-expansão. Tem como referência para o desenvolvimento de suas atividades os municípios de Boa Vista, Bonfim, Cantá, Normandia, Alto Alegre, Mucajá e Iracema.

Os demais *Campi* estão em outros municípios, com exceção do *Campus Zona Oeste*, que também fica no município de Boa Vista.



Mapa 1- Mapa do Estado de Roraima com a Localização dos Campi do IFRR

Fonte: PDI – 2014/2018

O CBV atende 3.157 estudantes nos diversos cursos.

Oferta cursos nas modalidades: Técnicos subsequentes ao ensino médio, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA, cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos superiores e cursos de pós-graduação, assim distribuídos:

- **Cursos Integrados ao Ensino Médio** - Eletrônica, Eletrotécnica, Secretariado, Informática. Esses cursos também são ofertados na forma subsequente – pós ensino médio.

- **Cursos Integrado ao ensino médio na modalidade EJA** – Técnico em Enfermagem, Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Eletrônica, Técnico em Secretariado, Técnico em Edificações. Desses, os cursos: Técnico em Enfermagem, Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Edificações também são ofertados na forma subsequente.

- **Cursos Superiores de Tecnologia** - Tecnologia em Gestão Hospitalar, Tecnólogo em Análise de Desenvolvimento de Sistema, Tecnologia em Saneamento Hospitalar e Tecnologia em Gestão de Turismo.

- **Cursos de Licenciatura** - Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, Licenciatura em Matemática e Licenciatura Plena em Educação Física.

- **Pós-Graduação em:** Gestão e Planejamento de Destinos Turísticos Sustentáveis

- **Pós-Graduação em:** Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

3.5 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos/participantes desta pesquisa são servidores do *Campus* Boa Vista/IFRR, ocupantes de cargos de gestão. A escolha por esse segmento se deu considerando a posição que ocupam, que de alguma forma tem a responsabilidade de fazer a inclusão daqueles que, mesmo tendo conquistado o acesso à educação, continuam lutando pelo direito de permanecer e aprender. Alguns estão há pouco tempo nos cargos, mas já têm muito tempo de IFRR, tendo passado por outros cargos de gestão.

Alguns impedimentos para a permanência da pessoa com deficiência podem vir dos recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade ou mesmo falta de apoio qualificado. Portanto, a equipe gestora do *Campus* pode influenciar as práticas pedagógicas no sentido de educar em diferentes contextos:

A escola de hoje, do século XXI, deve ser aquela instituição que cumpre efetivamente seu papel de educar, incluindo a todos, respeitando diferença e promovendo o conhecimento para a vida – e não para fragmentos dela – a partir de práticas pedagógicas, que aliem teoria e prática e se valham dos mais variados recursos e linguagens para o cumprimento de seus papéis (PADILHA, 2013, p. 9).

Padilha reafirma que o papel de educar de uma instituição de ensino é responsabilidade de todos, pois não se faz educação sozinho.

Contribuíram com essa pesquisa três ocupantes de cargo de Diretor e quatro ocupantes de cargo de Coordenação, totalizando setes participantes. Diante da função que ocupam, estão em condições de gerir práticas inclusivas que possibilitem ao estudante uma educação exitosa.

O quadro 3 mostra o perfil dos participantes. Eles foram identificados pela letra P de participante, com a numeração de 1 a 7, atribuída aleatoriamente. Optamos por usar esta estratégia para nomeá-los com a intenção de preservar suas identidades.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Identificador	Formação Acadêmica	Titulação Máxima	Ano de ingresso no IFRR	Início de gestão	Participação em eventos voltados para inclusão do público da educação especial
P1	Licenciado	Especialização	2014	2016	
P2	Licenciado	Especialização	2014	2016	
P3	Bacharel	Mestrado	1992	2016	
P4	Licenciado	Especialização	2013	2013	
P5	Licenciado	Especialização	2015	2017	
P6	Licenciado	Mestrado	1998	2016	
P7	Bacharel	Mestrado	1999	2016	

Fonte: Dados da pesquisa obtido por meio do questionário de caracterização

Dos sete gestores entrevistados quatro são licenciados e três são bacharéis, 71,4% estão no cargo atual em média de 2 anos, 57,1% tem especialização; 42,9% tem mestrado.

Os participantes são de diferentes áreas do conhecimento. Todos, em algum momento da carreira, participaram de formação continuada na área de educação especial. É uma equipe com diversos olhares sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ensino técnico profissionalizante, podendo promover uma política educacional capaz de atender ao público em estudo, política essa fundamentada na Organização Didática/IFRR no Art. 9º do capítulo II –, quando assegura que os “Projetos Pedagógicos de Cursos deverão contemplar princípios inclusivos nas propostas curriculares de seus Cursos, garantindo ações voltadas ao respeito, às diferenças e à diversidade humana”. Especifica ainda, no inciso II, que:

A inclusão mencionada refere-se a responsabilidades concernentes no atendimento aos estudantes com necessidades específicas, tais como: equipamentos e recursos didático-pedagógicos, acessibilidade de informação e comunicação, adaptação do espaço físico e virtual e pessoal docente e técnico qualificado (ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA, 2018).

Como é possível perceber, os documentos registram que há um interesse em fazer a inclusão desse público. Posta em prática, essa ação inclusiva garante o tripé que sustenta a inclusão: acesso, permanência e participação.

3.6 Procedimentos e instrumentos de coletas de dados

Vários são os caminhos para a realização da coleta de dados. Para essa pesquisa, adotou-se como técnicas: análise documental, questionário de caracterização dos participantes e entrevista semiestruturada.

3.6.1 Pesquisa documental

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, utilizou-se a análise documental como ponto de partida. Para tanto, fez-se necessário examinar com atenção o Plano de Desenvolvimento Institucional. O PDI foi regulamentado por meio do decreto nº. 5.773, de 9 de maio de 2006, que orienta quanto à sua elaboração. O PDI/IFRR foi construído para vigor o período de 2014 a 2018; encontra-se, portanto, no final de sua vigência.

Foi analisada também a Organização Didática aprovada pela Resolução 338/Conselho Superior/IFRR, de 1º de fevereiro de 2018, que rege as decisões didático-pedagógicas da Instituição. Esse documento é a bússola da Instituição em se tratando da organização do ensino, pois ele orienta sobre o currículo, a elaboração dos planos de cursos, planos de ensino, especifica sobre a oferta de cursos, calendário acadêmico, diário de classe e do ingresso e matrícula, enfim contém todas as orientações de como gerir o ensino técnico profissional. A OD foi analisada paralelamente ao PDI.

O PDI/IFRR é o documento que identifica a Instituição no que diz respeito ao seu papel social, que orienta suas ações quanto à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve. O Plano foi elaborado a partir de princípios e orientações estabelecidos na Lei 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A partir da análise, foi possível identificar as projeções de ações com foco na atividade fim que, segundo esses documentos, é ofertar educação de qualidade. “Os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações.” (GARCIA, 2004, p. 24).

A análise foi realizada considerando o momento atual da Instituição, numa perspectiva de procurar observar as diretrizes pensadas para o atendimento do público-alvo da educação especial, considerando os objetivos da educação especial e da educação profissional.

O PDI inicialmente apresenta o perfil institucional, missão, visão, valores, objetivos, metas, indicadores de desempenho, histórico, estrutura jurídica e áreas de atuação. No decorrer de seu conteúdo, o documento vai especificando seu propósito, como elencado a seguir:

Projeto Pedagógico Institucional (PPI) apresenta as diretrizes pedagógicas, políticas de ensino, política de extensão e pesquisa e política de gestão;

A organização didático-pedagógica, contendo a programação para a oferta de cursos;

O perfil atual do corpo docente, estudantil e técnico-administrativo; A organização administrativa, baseada no Regimento-Geral Interno; A metodologia de auto avaliação utilizada pela instituição;

A atual infraestrutura física e instalações acadêmicas dos *campi*; projeção de ampliação, por intermédio do plano diretor de obras;

Políticas de atendimento às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida; e, por fim, um demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeira para o horizonte de cinco anos. (PDI, 2014-2018).

Logo em sua missão se compromete em desenvolver formação integral, articulando ensino, pesquisa e extensão, considerando os arranjos produtivos locais, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento sustentável do Estado. Pretende, ainda, ser referência no país, primando pela ética, pelo compromisso social, respeitando a diversidade.

O Plano destaca como objetivos estratégicos:

1. Fortalecer continuamente a qualidade do ensino.
2. Garantir a oferta regular de cursos na modalidade a distância.
3. Desenvolver atividades de extensão em articulação com o mundo do trabalho e os arranjos produtivos, sociais e culturais.
4. Incentivar o desenvolvimento da pesquisa, pós-graduação e inovação tecnológica.
5. Assegurar aos estudantes condições de permanência e conclusão com êxito.
6. Desenvolver atividades institucionais de acordo com os objetivos do desenvolvimento sustentável.
7. Criar condições para atender às demandas das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais/Específicas (PNEE).
8. Consolidar a estrutura de governança.
9. Implementar sistema integrado de gestão institucional.
10. Difundir e implementar ações para a consecução dos objetivos expressos no mapa estratégico, por meio de planos de ação e do aperfeiçoamento dos instrumentos de monitoramento e avaliação.
11. Promover ações voltadas para a qualidade de vida no trabalho, capacitação e qualificação profissional.
12. Consolidar a expansão e reestruturação do IFRR para promover qualidade dos seus serviços prestados.
13. Melhorar a qualidade da infraestrutura de telecomunicações.
14. Manter os serviços direcionados ao funcionamento da instituição

Os objetivos estratégicos buscam, entre outras coisas, fortalecer a qualidade do ensino, com o intuito de “melhorar os resultados da aprendizagem, reduzindo as desigualdades educacionais no interior da instituição e o índice de retenção e de evasão escolar” (PDI 2014-2018). Dentro dessa lógica, por exemplo, o Instituto propôs-se a aumentar o índice de eficiência acadêmica, que verifica se a instituição obteve uma relação eficiente entre o número de concluintes e o número de ingressantes. No ano 2013, o indicador apontava que dos alunos ingressantes, 73,04% concluía o ano letivo com eficiência. A proposta é elevar esse índice para 80% até 2018, período que termina a vigência do PDI.

A estratégia com a qual o Instituto almeja assegurar aos estudantes condições de permanência e conclusão com êxito refere-se àqueles em situação de vulnerabilidade social, assistidos pela Política de Assistência Estudantil. Para isso, busca “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação profissional e superior pública federal de modo a minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do curso” (PDI, 2014-2018). O acesso de todos à educação é imperativo e legítimo, como assinala Antum (2013, p. 37). Já a permanência e a participação são direitos que ainda estão no campo da subjetividade, precisam ser trabalhados de modo que o estudante seja atendido em suas necessidades.

A Assistência Estudantil é uma das vias que pode contribuir para a permanência, considerando que muitos estudantes contam com auxílios financeiros para custear passagens e

alimentação. Mas esses quesitos não garantem participação nem a aprendizagem, por serem esses fatores de outra ordem.

A estratégia que propõe criar condições para atender às demandas das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais/Específicas (PNEE) centra-se em condições físicas e pedagógicas para atender às demandas desse público, ratificada pela OD no Art. 21, que orienta que o “Plano de Ensino deverá considerar as Necessidades Educacionais Específicas dos estudantes, de modo a desenvolver estratégias metodológicas educativas visando à superação das dificuldades de aprendizagem”.

O planejamento das práticas pedagógicas deve ser pensado para a emancipação do estudante, para que ele mesmo “escolha e crie o seu próprio modo de viver, não é simplesmente, querer ajudá-lo através de um processo que parta de uma atitude puramente assistemática, sem bases científicas, que se fundamente somente no bom senso e no idealismo anticientífico” (MENEGOLLA e SANT’ANNA, 1991 p. 22). É dar as condições para o desenvolvimento da autonomia. Isso perpassa pelo planejamento, pois nele está implícita a concepção que se tem de educação e de que homem se deseja formar.

Essa estratégia tem como projeção duplicar até 2018 o número de ingressos e concluintes, como mostra o quadro 3.

Quadro 3 - Demonstrativo com estratégias para duplicar até 2018 o número de ingressos e concluintes no IFRR.

Indicador	Forma de Cálculo	Descrição dos componentes	Frequência de medição	Fonte	Indicador recente	Indicador ao final do PDI
Proporção de matrículas de PNEEs	9 Matrículas no Câmpus Boa Vista ; 2 Matrículas trancadas no Câmpus Boa Vista.	PNEEs: pessoas com deficiências, superdotadas/altas habilidades ou com transtornos globais do desenvolvimento.	Anual	CORES Câmpus Boa Vista	11	22
Proporção de PNEEs que concluem o curso	4 Concluintes; 3 Formados.	Concluintes: 2 Pessoas com deficiência auditiva; 1 Pessoa com deficiência física; 1 Pessoa com deficiência visual. Formados: 1 Pessoa com deficiência mental; 1 Pessoa com deficiência física; 1 Pessoa com deficiência auditiva.	Anual	CORES Câmpus Boa Vista	7	14

Fonte: PDI 2014-2018

Os dados apresentados no quadro 4 nos provocam a refletir sobre o insignificante número de alunos público-alvo da educação especial na educação técnica profissional no CBV/IFRR, considerando o número de ingressos de estudantes sem deficiência. Pelos dados do NAPNE/IFRR, o *Campus* consegue alcançar a meta projetada de ter matriculados 22 estudantes com deficiência até o fim da vigência do PDI. Atualmente, são 45 estudantes público-alvo da educação especial, divididos entre ensino Técnico integrado ao nível médio, Técnico de nível médio/EJA, Técnico Subsequente e Ensino Superior. O número de pessoas com deficiência em idade escolar é alto, mas o acesso aos sistemas de ensino ainda continua insignificante.

O quadro 4 mostra o cenário dos estudantes com deficiência no CBV.

Quadro 4 - Representação do cenário geral da inclusão de estudantes com deficiência no CBV

Curso	Deficiência	Situação	Quantidade
Téc. em Informática Integrado ao Ens. Médio	Intelectual	Concludente	1
Téc. em Edificações Integrado ao Ens. Médio	Mental	Transferido	1
Téc. em Informática Subsequente ao Ens. Médio	Física	Concludente	1
Téc. Subsequente em Análises Clínicas	Física	Trancado	1
Téc. em Edificações Subsequente ao Ens. Médio	Surdez	Ativo	1
Téc. Subsequente em Enfermagem	Física	Ativo	1
Téc. em Informática Integrado ao Ens. Médio (integral)	Visual, física, intelectual	Ativo	(1); (1); (1)
Téc. Em Secretariado Integrado ao Ens. Médio (integral)	Não informa deficiência	Ativo	1
Téc. Em Secretariado Integrado ao Ens. Médio (integral)	Visual, física, surdez	Ativo	(3); (2); (1)
Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Surdez; física, visual,	Ativo	(3); (2); (1)
Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar	Visual (baixa visão), física	Ativo	(1); (1)
Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar	Visual	Em aberto	1
Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo	Múltipla, visual,	Ativo	(1); (2)
Licenciatura em Educação Física	Física, visual, surdez	Ativo	1. (1); (1)
Licenciatura em Educação Física	Visual, física, física	Em aberto, em aberto, concluínte	(1), (1), (1)
Licenciatura em Ciências Biológicas	Visual, física, Transtorno do Espectro Autista	Ativo	(1), (1); (1)
Licenciatura em Ciências Biológicas	Surdez, visual, visual	Trancado, trancado, em aberto	(1), (1), (1)
Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica	Física, deficiência indefinida	Trancado, em aberto	(1); (1)
Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica – EAD	Mental	Aguardando colação de grau	1
Licenciatura em Matemática	Visual	Em aberto	1
Técnico Subsequente em Enfermagem – PRONATEC	Física	Ativo	1

TOTAL**45 Estudantes**

Quadro de elaboração própria a partir da Fonte: NAPNE/CBV/2018

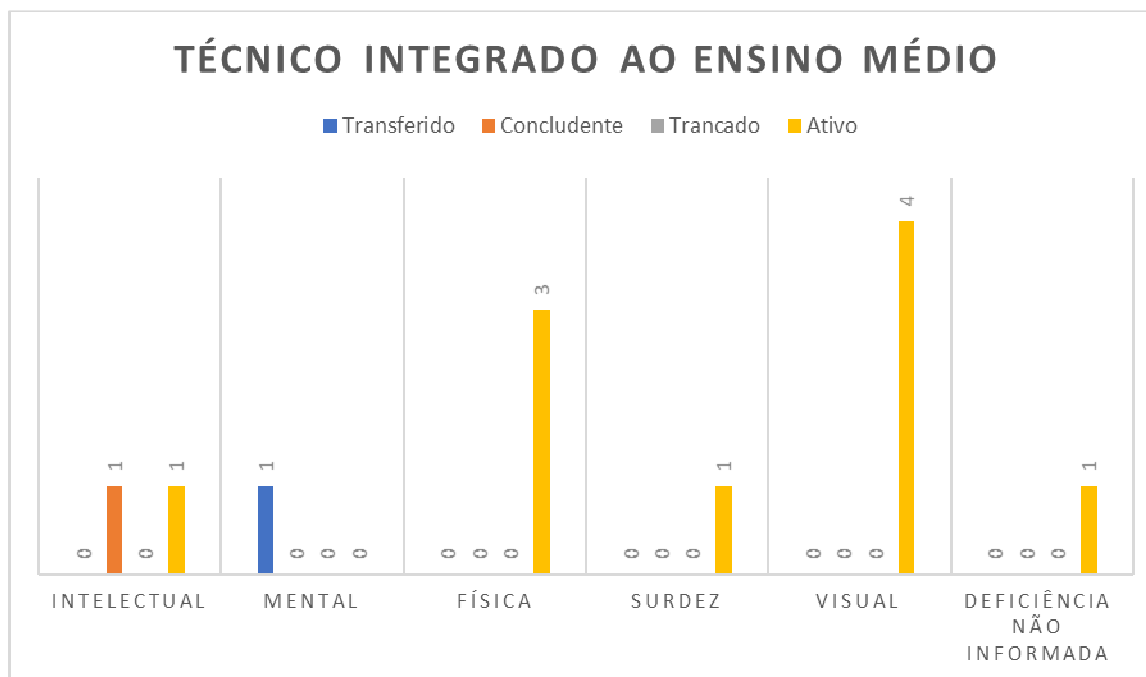


Gráfico 5 - Quantitativo do número de estudantes do Técnico Integrado ao Ensino Médio
Gráfico de elaboração própria a partir da Fonte: NAPNE/CBV/2018

Ao todo são 45 (quarenta e cinco) pessoas com deficiência nos variados cursos no CBV. Desse total somente 12 (doze) estão nos cursos técnicos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio, em situações peculiares; desses, apenas 10 (dez) estão com matrículas ativas.

Quanto à finalidade, objetivos e características constantes no PDI, estão em consonância com o que determina a Lei 11.892/2008, documento orientador quanto à criação dos Institutos Federais. Uma das finalidades dos IF é ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Para formar o cidadão com essa dimensão, é preciso pensar numa formação geral, libertando-se do pensamento cartesiano, do ensino fragmentado, ou seja, “Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida” (MEC, 2010, p. 66). Assim, acena uma das diretrizes pedagógicas do IFRR: uma educação que atenda ao estudante em diversas dimensões.

Quando planejado, considerou-se que as diretrizes pedagógicas do IFRR devem:

- I – Primar pela formação de um profissional crítico e reflexivo;
- II – Garantir a interdisciplinaridade e contextualização nos currículos do IFRR, desde a elaboração e reelaboração de planos de curso até o acompanhamento e avaliação de sua execução;
- III – Respeitar os princípios da diversidade, equidade e multiculturalidade;
- IV – Reconhecer e fortalecer as identidades étnico-raciais e de gênero (povos indígenas e do campo);
- V – Promover a implantação de cursos, observando os arranjos produtivos culturais, sociais, regionais e locais;

- VI – Adotar mecanismos de manutenção de eficiência e qualidade na implementação das propostas curriculares;
- VII – Garantir o acesso, a permanência e o sucesso do estudante nos diferentes cursos de formação;
- VIII – Estabelecer sistema de acompanhamento e avaliação do egresso relativo à trajetória socioprofissional e educacional;
- IX – Adotar a categoria trabalho como princípio educativo.

Enfim, as diretrizes estão em consonância com a concepção de educação do IFFR e fundamentadas na LDBEN - Lei 9394/96, na Lei 11.892/08 e tantas outras que embasam a educação técnica profissionalizante e a educação especial, que já foram mencionadas ao longo desse estudo.

Diante do exposto, o IFRR se caracteriza como uma “instituição que concebe a educação como um processo que liberta o homem, tornando-o sujeito de sua aprendizagem e produtor de conhecimento a partir de suas experiências e valores humanos, políticos, socioeconômicos, culturais e religiosos, com sólida base científica e tecnológica, visando o mundo do trabalho”.

3.6.2 Questionário de caracterização

Para traçar um perfil dos sujeitos de pesquisa/participantes, foi elaborado um questionário (em anexo) com as seguintes dimensões a se investigar:

1. Identificação;
2. Formação acadêmica;
3. Titulação máxima;
4. Tempo de serviço na Instituição;
5. Tempo em que está no cargo;
6. Cargo/função;
7. Participação em eventos voltados para o público da educação especial.

Esse instrumento possibilitou ter uma ideia geral do perfil do participante, com indicativo de seu conhecimento sobre o tema inclusão do público-alvo da educação especial na educação profissional.

Foram realizadas visitas iniciais, informalmente para conhecimento da estrutura organizacional, bem como para conhecer a rotina das atividades. Em seguida, foram realizadas visitas pré-agendadas aos setores para formalizar o convite para participar da pesquisa bem como, para apresentar o projeto de pesquisa.

Para realizar essa tarefa foram necessários quinze dias, alternados, visto que os contatos e encontros com participantes se deu respeitando o horário de trabalho cada um. Considerando que o questionário era de caráter objetivo, não demandando tempo em demasia, levou-se em média vinte minutos para que cada participante respondesse e tirasse qualquer dúvida sobre sua participação. Os participantes responderam e entregaram o questionário no dia programado. O questionário foi aplicado individualmente no setor de cada participante.

A utilização da técnica de questionário teve como propósito caracterizar os sujeitos da pesquisa, que responderam por escrito, de forma objetiva e sistematizada, as perguntas. Conforme Severino (2007), as questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Assim, foi posto em ação o questionário.

3.6.3 Entrevistas semiestruturadas

Com a técnica da entrevista, o pesquisador visa “apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124). Essa foi a pretensão: captar o que não se pode recolher somente com a resposta escrita. Essa técnica possibilitou apreender olhares e interpretações diversos.

As entrevistas tinham como enfoque tratar sobre a inclusão em educação do público-alvo da educação especial na educação profissional, bem como das políticas institucionais de inclusão e o papel do NAPNE no IFRR, *Campus Boa Vista*. Seguiu-se um roteiro semiestruturado com três blocos de perguntas com 5/6 questões cada, sendo seis sobre Educação Especial na perspectiva Inclusiva; seis sobre Políticas Institucionais de inclusão do público-alvo da educação especial no IFRR/*Campus Boa Vista*, e cinco sobre a inclusão do público-alvo da educação especial na educação profissional: papel do NAPNE no IFRR/CBV.

Após assinado o termo de aceite em participar da pesquisa, foi feito agendamento para a entrevista, que aconteceu no setor de cada participante, com duração média de sessenta minutos. No geral, foram cinco horas de gravação, feita pela mestrandia, com autorização dos participantes.

Após a conclusão dessa etapa, foram realizadas as transcrições, que foram feitas na íntegra, logo após cada entrevista, visando não perder nenhuma informação, seja ela explícita ou implícita. A transcrição resultou num trabalho de sessenta e quatro páginas.

Por fim, o conjunto de técnicas possibilitou construir um trabalho mais completo, visto que uma técnica complementou a outra. As técnicas foram utilizadas paralelas à análise dos documentos, que teve por finalidade fundamentar as informações coletadas através das fontes.

3.7 Análise e Discussão dos Dados: Narrativas sobre Inclusão na Educação Profissional

Este subcapítulo apresenta a análise e discussão do conteúdo investigado na pesquisa, que teve como instrumentos a pesquisa documental, o questionário de caracterização e a entrevista semiestruturada. A escolha pelo método de análise de conteúdo está sustentada nos estudos de Laurence Bardin, que revela que esse método vem sendo utilizado há séculos por diversas instituições e áreas de conhecimento com o objetivo de desvendar o que se esconde atrás do que não foi dito, pois, segundo a autora, geralmente, por detrás de um discurso simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIN, 1977, p. 14).

Julgando ser necessário, optamos por fazer a análise de conteúdo de caráter qualitativo. Foi analisado o conteúdo das entrevistas dos sete participantes, com o intuito de responder aos objetivos de pesquisa. A análise seguiu os passos que Bardin chama de polos cronológicos: pré-análise; exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise e a exploração do material se deram no momento de transcrição da entrevista, quando do contato com o material na hora da escuta e da escrita, num movimento de idas e vindas para escrever as falas dos entrevistados. Já a inferência e a interpretação deram-se na releitura dos textos transcritos e na escolha dos recortes feitos para a análise.

Assim, estabelecemos as categorias a seguir com base nos dados obtidos nas entrevistas.

1. Inclusão em Educação: concepções de educação inclusiva entre o pensar e o fazer;

2. Políticas Institucionais de Inclusão do Público-alvo da Educação Especial no IFRR, *Campus Boa Vista*;
3. Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no IFRR/ *Campus Boa Vista*.

3.7.1 Inclusão na educação: concepções de educação inclusiva entre o pensar e o fazer

Adorno (1995) expõe sua concepção de educação alertando para o cuidado com a forma como é tratada a educação, a fim de que não se caia no erro de trabalhar no sentido de modelar o estudante, ou de se encarregar apenas em transmitir conhecimentos. Educar é muito mais que isso: é libertar o homem para caminhar por conta própria.

Essa seção traz a análise do conteúdo das entrevistas sobre as concepções de educação inclusiva, o que pensam os participantes sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino médio profissional no IFRR.

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva é uma política nacional elaborada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em 2008, visando construir políticas promotoras de educação de qualidade que atenda a todos. Contudo, pensando a qualidade da educação para além, como assinala Mantoan (2003, p.103), é pensar em algo que vai além “de encherem a cabeça dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados”. A autora diz que uma educação pautada nesse parâmetro de qualidade está preparando o aluno para um futuro, “mas visando o próximo ano a ser cursado, o nível de escolaridade posterior, o exame vestibular” Mantoan (2003, p.103), e não uma qualidade que pense na autonomia e emancipação do aluno.

Para a autora,

Uma escola se distingue das demais por oferecer um ensino de qualidade, quando é capaz de formar pessoas, nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária; consegue aproximar os alunos entre si, estimulando-os a compartilhar os estudos; tratam as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam, não sendo aprendidas com fins em si mesmas; têm como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e cumprimento do projeto escolar. (MANTOAN, 2003, p.104).

A educação de qualidade que tanto se almeja e propaga deve ser um projeto para além dos muros da escola, pensada num âmbito além de conteúdo e presença no diário.

Quando se fala da proposta da política de educação inclusiva, e do que se faz necessário para sua efetivação, muitos gestores e educadores a compreendem ainda de forma restrita, enquanto outros têm uma visão mais ampliada.

Na compreensão dos participantes:

“Seria a gente promover a inclusão de alguns alunos que por vezes são segregados da sociedade, que por vezes acabam não tendo as mesmas oportunidades de acesso” (P2).

“A questão da educação especial, ela se refere aos alunos que têm necessidades especiais no seu aprendizado, algo incomum dentro do ambiente escolar” (P3).

“A gente precisa enxergar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva enquanto oportunidades diferenciadas visando à inclusão” (P6).

“Na educação especial, mesmo com relação à perspectiva inclusiva em relação a essas pessoas, eu entendo que seja oportunizar para todos nós, não só para a pessoa que tem uma necessidade especial, para todos nós entendermos que isso é possível, e que sendo possível, todos têm que se responsabilizar para isso acontecer; porque não adianta dizer que abriu uma vaga, duas vagas para quem tem uma necessidade especial: um surdo, um cego, ou mesmo uma pessoa que tem dificuldade de se locomover, um cadeirante ou algum paraplégico. Se todo mundo não entender que aquilo é para além de um direito. Um direito simples é um direito fundamental, é um direito humano que a pessoa tem de acesso à educação. É isso que eu entendo da educação especial na perspectiva de incluir; e incluir todos, quem precisa, quem acha que não precisa, quem acha que é normal” (P7).

A primeira narrativa expressa que há necessidade de ampliação no entendimento, que a escola deve receber todos, e não apenas alguns. Pensamento que condiz com a proposta reafirmada pela Declaração de Salamanca (1994) na qual o Brasil assumiu o compromisso de promover políticas de acesso a todas as pessoas, homens e mulheres de todas as idades, independentemente de sua condição orgânica.

A narrativa de P3 nos faz refletir sobre uma questão ainda não superada: a exclusão de pessoas com deficiência; por isso, é incomum a presença de pessoas com necessidades específicas dentro do ambiente escolar. Mesmo diante de tanta discussão sobre inclusão, ainda é rara a presença dessas pessoas em instituições de ensino, mais evidente quando se trata de educação profissional.

Conforme P6 relata, falta promoção de oportunidades diferenciadas. É preciso pensar em oportunidades no sentido de emancipar o sujeito, não apenas de criar mecanismos de adaptação desse sujeito no meio educacional. Becker (In: Adorno 1995, p.144) em seu diálogo com Adorno provoca-nos a uma reflexão sobre o caminho que leva à educação. Segundo Becker, a educação é um equipar-se para orientar-se no mundo. “Evidentemente, a aptidão para se orientar no mundo é possível sem adaptações. Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha suas qualidades pessoais” (ADORNO, 1995, p.144). Acrescenta que a adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador.

Para P7 é preciso despertar para a responsabilidade de uma inclusão sem façanha, no sentido de reformar o pensamento, encarar a inclusão de forma que inclua quem precisa, falando dos sujeitos que estão na cobertura das diversas legislações formuladas para tal. Aqueles que vão trabalhar no suporte da inclusão, segundo ele, também devem se incluir, pois servirão de suporte no atendimento desses sujeitos.

A reflexão que essa fala suscita é que para esse participante a inclusão vai além de um direito. Ela não é só para quem tem deficiência, é também para os que estão excluídos nos aspectos social, educacional, por questão de raça, cor ou religião. Bem como para aqueles que não se enquadram em nenhum desses aspectos, mas precisam se incluir nesse processo, respeitando as limitações de cada um, contribuindo para a qualidade de vida dessas pessoas. Tomazi (2013) nos diz que “a educação do novo milênio precisa rever profundamente qual seria o papel de cada um dentro da coletividade de maneira geral, preparar para vencer e recriar a estrutura social e não para viver nela e segundo ela, reinventando, inclusive, o conceito de “bem-sucedido””. (TOMAZI, 2013, p.50).

A inclusão no Ensino Médio profissional das pessoas com deficiência é um debate que precisa evoluir nesse novo milênio, compreendendo que a educação profissional caminha junto no pensar e no fazer. É teoria e prática no mesmo patamar. Por isso, retomo ao pensamento de Mantoan quando afirma que não é só ensinar fórmulas, é ampliar o olhar e acolher o outro.

Hoje é baixo o número de matrículas nessa modalidade de ensino, como já foi mencionado nesse trabalho. Mas, acredito que só a partir de estudos e debates esclarecedores

essa realidade mude. É nesse sentido que se fazem necessários estudos e pesquisas: para fortalecer as discussões, gerar dados para que se formulem políticas que avancem no acesso, na permanência e na saída com êxito desse público. Que essas mudanças comecem na base, para amenizar o que P5 chama de *“histórico de descaso mesmo, que eles tiveram na época que eles estavam nas suas etapas de educação fundamental, do fundamental 1, fundamental 2”*. Aqui, a participante se refere às dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiência quando chegam no Ensino Médio. É preciso ofertar um ensino básico de qualidade com responsabilidade, para que o aluno com deficiência tenha condições de concorrer a uma vaga nos processos seletivos que são realizados na maioria dos IF para ingresso nas instituições.

Perguntados a respeito da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino médio profissional, alguns participantes apresentaram certa preocupação com a presença desse público nessa modalidade de ensino. Alguns veem como direito que deve ser respeitado, como expressa P2, *“vejo como primordial, porque esse público, esse aluno que tem acesso à escola precisa ter uma formação; é um direito dele a formação”*. Além do direito de acesso, é preciso que seja posto em prática o direito de aprendizagem, o preparo para a vida.

Ao se reportar às narrativas dos participantes sobre a chegada de um aluno com deficiência no ensino técnico profissional, percebemos certa preocupação, como disse um dos gestores; não é algo comum de acontecer, não é regra, é exceção.

“Eu penso que é importante o aluno, seja ele com uma deficiência ou não, ele escolher aquilo que ele quer [...] É algo que o aluno deseja, quer, e se ele acha e tem competência de fazer, eu acho que a escola só tem que dá o suporte, e dá o apoio para que consiga alcançar aquilo que ele deseja, não é um direito dele? Ele tem o direito de fazer. Então, se ele tem o direito de escolher, a escola tem que mostrar e dar o caminho para que ele consiga, que eu acho, que isso que é inclusão. É a escola tem que se organizar para atender essa especificidade que o aluno precisa, para ele alcançar aquilo que ele deseja”. (P4)

Penso, como pensaria para todas as etapas do ensino, a importância de deles estarem, até porque eles são capazes e igual a qualquer outra pessoa dita normal. (P5)

“Se os estudantes que chegam aqui, que em tese, não tenham uma necessidade especial, eles chegam defasados de conhecimentos básicos para o ensino médio. Imagina um aluno que veio de uma escola pública que eu não sei quais eram os recursos que tinham; algumas escolas públicas podem até ter, mas eu não posso afirmar, certo? Então, se alunos que aparentemente não têm nenhuma necessidade especial, eles chegam defasados nas disciplinas propedêuticas; básico do básico. A gente tem visto. Imagina um aluno surdo, um aluno que seja hiperativo, um aluno que não teve a atenção adequada para a construção do seu conhecimento chegar aqui. Então, a inclusão desses alunos com necessidade especial no ensino médio, seja por algum tipo de surdez, ou seja, por baixa audição, baixa visão, seja por qualquer necessidade, há que se entender qual é a capacidade dele de entender desse nosso mundo também. Provavelmente, há de se fazer uma adaptação curricular”. (P7)

Sobre adaptações no ensino inclusivo, Mantoan (2013) nos ensina que *“não cabem no ensino inclusivo: restringir objetivos educacionais; adaptar currículos e - como comumente tem acontecido - facilitar as práticas pedagógicas para alguns alunos, para evitar a exclusão nos ambientes escolares comuns”* (MANTOAN, 2013, P.105).

Conforme a autora, não há o que mais contradiga o ensino escolar inclusivo do que os procedimentos pedagógicos citados, pois essa prática caminha no sentido contrário à inclusão, mascarando a real situação do estudante ou a impotência das instituições de ensino em não conseguir trabalhar na diversidade. Quando se fala em inclusão do estudante com deficiência

nos sistemas de ensino, logo se ouve: tem que fazer adaptações no currículo. Essa adaptação é pensada no sentido de reduzir conteúdo, trabalhar o mais fácil possível para que o estudante acompanhe; mas o que talvez não seja pensado é que esse estudante é um futuro candidato ao mercado de trabalho e que ele precisa sair com as habilidades e competências propostas para cada componente curricular que ele estudou.

O discurso se instituiu desde a década de 1990, quando se fortaleceu a problemática da inclusão educacional, e vem se sustentando até hoje: nem os professores e nem a escola estão preparados para receber e atender os filhos da exclusão. A exclusão, no sentido amplo, do sujeito que não enxerga, que não ouve, que não anda, que não compreende a realidade, dos pobres que não tiveram acesso à cultura, dos filhos da rua, dos negros. Todos que apresentam uma diferença causam preocupação para gestores ao ter que se adaptarem ao diferente e ter que inserir nas práticas pedagógicas ações que atendam a todos. Além de garantir o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 no artigo 59 quando afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

O acesso aos cursos no IFRR é garantido por meio de edital, desde que o candidato atenda ao que estabelece a Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e o Decreto Federal 9.034/2017. As pessoas com deficiência que participam do processo seletivo têm equiparação de condições com os demais candidatos. O candidato com deficiência deverá declarar-se pessoa com deficiência, enquadrada na definição prevista no art. 2º da Lei 13.146/2015.

Os alunos com deficiência ao se inscreverem passam por uma prova escrita de português e matemática, concorrendo com seus pares. O IFRR faz a seleção dos alunos público-alvo da educação especial, identificando por meio da inscrição qual a deficiência do aluno e qual recurso é necessário ser utilizado no dia da prova. Com essa informação, busca prover os instrumentos necessários para atender os candidatos à vaga. Esse é o processo para o acesso. Para a permanência na instituição, P3 apresenta como acontece esse caminhar:

“Nós não temos essa diferenciação aqui, (ele) participando do processo seletivo dentro dos moldes do edital, inclusive, com vagas pra alunos portadores de necessidades especiais, ele tendo a oportunidade de passar no processo seletivo, ele ingressando na instituição, a instituição se torna ciente que aquele aluno por meio da documentação que comprove o tipo de necessidades que ele tem, pra que a instituição possa prover o profissional que irá lhe acompanhar, acompanhar o andamento dele aqui dentro, o desenvolvimento dele tanto da parte pedagógica, como toda instituição, parte de esporte, pedagógica de participações em eventos e outras coisas.

“O acesso é dado pelo próprio processo seletivo que faz, que dá o direito de ingresso desses alunos. Quanto à permanência desses alunos, há um acompanhamento desde o momento que esse aluno chega à instituição... quando nós sabemos que alunos com necessidades educacionais específicas foram matriculados, o próprio NAPNE já começa a se movimentar para informar as coordenações que terá esse aluno, para que a coordenação possa informar ao professor e, no caso, se preciso, para qualquer eventualidade a gente faz reuniões com os professores e faz esse acompanhamento bem de perto desse aluno, para que a gente possa garantir a estada dele aqui de uma forma mais tranquila possível” (P5).

A instituição faz questão de assinalar que cumpre as exigências da legislação, que procura atender dentro das possibilidades às necessidades dos estudantes ou dos candidatos a estudantes para os cursos técnicos, mas a procura é mínima. Os que conseguem passar no processo seletivo frequentam a sala de ensino regular; paralelo a isso, tanto aluno quanto professores são assessorados pelo NANPNE no sentido de dirimir dúvidas quanto ao atendimento e aos recursos a serem utilizados.

Sobre a política que dispõe sobre a educação especial e atendimento educacional especializado, o Decreto 6.711/2011 em seu Art. 1º preconiza: “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. Perguntados sobre o entendimento do AEE para um público específico, quando se sabe que a defasagem na aprendizagem não se restringe a um grupo em especial, P4 respondeu: “*se a gente não tivesse esses encaminhamentos legais, acredito que aí mesmo é que não seriam atendidos, porque se posto em lei que tem que ser feito, que tem que ser atendido, muitas vezes o aluno tem que brigar na justiça (...)*”. Essa ainda é uma realidade: ver estudantes terem que recorrer pelas vias legais o direito de estudar, ou mesmo quando conseguem o acesso, precisam lutar na justiça pelo direito ao AEE, porque muitas escolas públicas não provêm dos recursos necessários para o atendimento.

Quando se fala do atendimento a um público específico, logo vem à cabeça: e os outros que também precisam de atendimento e a lei não contempla, o que fazer? P7 acredita que “*é provável que essa limitação de quem tem direito a esta inclusão para a educação especial foi numa perspectiva de atender quem nunca foi atendido. Eu quero pensar assim, pode ser que eu esteja errado, mas eu quero pensar assim*”. Se olharmos para a história da educação no Brasil, constataremos que muitos foram excluídos do processo educacional. Não foram só as pessoas com deficiência que foram marginalizadas. Por isso, estão aí ações afirmativas de cunho social e étnico-racial na Educação Superior como forma de democratizar o direito à educação e atender quem sempre ficou à margem.

A implementação de uma política é vista com expectativa quando se espera que ela atenda ao que se propõe; porém, nem sempre se consagra o que está na lei, por diversas razões. Geralmente, publica-se um decreto para ser cumprido, mas não se levou em consideração a realidade do momento. A Lei traz exigências que os sistemas de ensino alegam não ter como cumprir. A LDB determina que o estudante de 4 a 17 anos tem que estar na escola; mas tem escola para todos? Ou ainda, o estudante com deficiência tem o direito ao AEE; mas todas as escolas foram providas dos recursos necessários? Os professores passaram por formação?

Para P2, o desafio da inclusão educacional está em dialogar sobre o tema dentro da instituição: “*então, a gente vê que embora não sejam tão recentes essas discussões, o desafio maior é manter uma constância de discussão, de diálogos, de capacitação sobre inclusão, sobre educação inclusiva e de fato praticar*”. P5 compartilha dessa preocupação, afirma que:

“(…) acredito que essas políticas precisam de fato se fazer presente nas instituições. Isso porque nós vemos pouco, principalmente políticas que venham para trabalhar com os professores. Isso porque ainda falta muito trabalho com os docentes para que eles possam fazer flexibilização de conteúdo, para vários tipos de deficiência. Então, assim, as políticas, elas são necessárias, importantes”.

Conseguir a adesão de todos na instituição não é tarefa fácil. Em vários momentos os gestores colocam essa dificuldade de trazer para o debate o corpo docente. Envolvê-los com a educação inclusiva é preciso, pois não se faz inclusão com grupos isolados. Esses assinalam essa questão como maior dificuldade no CBV.

Em todas as narrativas, foi unânime o relato sobre a falta de interesse, principalmente de professores, em querer contribuir com a inclusão no *Campus*. Não basta a instituição elaborar normativas, falando da necessidade de incluir se o próprio servidor não tomar a decisão de querer participar. É necessário desenvolver ações que façam entender que o atual momento da educação está fundamentado no acolhimento do outro. A escola tradicional, homogênea foi superada por uma escola aberta a todos. O mundo está cheio de pessoas diferentes e é preciso aprender a conviver com isso. Adorno afirma em suas análises que é

preciso desbarbarizar. Isso implica em mudança de postura. Não podemos continuar com o discurso de que “isso não é problema meu”.

A resistência das pessoas em aceitar a mudança pode provocar o que Adorno chama de barbárie. Para ele,

Uma sociedade pode estar na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, mas se pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização, e não apenas por terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo, ou na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás a uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995, p.155).

A lei não muda a atitude das pessoas, a menos que existam ações de conscientização para a aceitação do outro. Isso acontece por meio do conhecimento e do comprometimento com a educação inclusiva.

Um dos princípios orientadores da educação técnica profissional de nível médio, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (Res. 6/2012) para essa modalidade de ensino, é o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas público-alvo da educação especial. Conforme Farenzana e Luce (2014), “é o reconhecimento ou promoção de diferentes formas de manifestação cultural da existência humana que têm como substrato o reconhecimento da pluralidade cultural ou de identidades/diferenças socioculturais visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino”. (p.209)

Independentemente do nível ou modalidade que o estudante com deficiência se encontre, ele tem direito a aprender, por mais desafiador que seja, como é o caso do ensino técnico profissional. “É de perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros” (ADORNO, 1995, p.141).

P4 corrobora com o pensar de P2 quando afirma que:

O maior desafio para nós, aqui CBV, é promover o envolvimento de toda equipe, de forma a estabelecer uma cultura inclusiva aqui dentro, pois sabemos que essa mudança deve acontecer no interior de cada pessoa. Eu acho que a mudança tem de ocorrer dentro de cada um, e em especial das que gerenciam, que é um problema bem complexo, dos que gerenciam o ensino.

Faz-se necessário um projeto de escola democrática, com o entendimento de que é na diferença que se cresce para disseminar a cultura de inclusão. Conforme Pacheco (2011, p.11), não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. Para o autor, o conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constrói princípios da cidadania, como consciência, organização e mobilização. Ou seja, a transformação do educando em sujeito da história. Eu diria mais: a transformação do educando e do educador.

Resiste-se a mudanças por diversos motivos: por omissão, desconhecimento de causa, ou simplesmente por não querer se envolver. É mais fácil dizer que não sabe fazer e continuar se eximindo do dever de cidadão. A inclusão, em todos os âmbitos, tem encontrado resistência; por isso a importância de ter claro que papel social tem uma instituição de ensino perante a sociedade: só transmitir conhecimento? Atender aos que aprendem, independente da escola, como assinala Mantoan? Temos que assumir nosso papel nesse processo para não continuarmos o círculo de reprodução de uma sociedade desigual. “Superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 1995, p. 156).

3.7.2 Políticas institucionais de inclusão do público-alvo da educação especial no IFRR (*Campus Boa Vista*)

Nessa categoria debateremos as políticas institucionais afirmadas para o público-alvo da educação especial com base nos diálogos com os sujeitos/participantes da pesquisa. Com base em legislação federal (macro sistêmica), cada instituição tem autonomia para elaborar documentos que orientem suas ações dentro da instituição.

Para desenvolver ações que atendam a todos os estudantes, são necessários documentos que orientem/fundamentem o trabalho a ser realizado. Por exemplo: qual tendência pedagógica o instituto adota, que homem deseja formar? Quando perguntados sobre as políticas institucionais de inclusão do IFRR/CBV, obtive as seguintes respostas:

“Eu desconheço, e assim, em termos de regulamentação, talvez nem chegue a ser uma regulamentação, foi apenas uma ata que teve-se quando o NAPNE antes era Núcleo de inclusão que aí discutiu-se a presença do intérprete de Libras, do professor em Libras na instituição; aí sim, através dessa ata que foi-se ter essa formação de uma equipe; mas uma regulamentação para poder abranger como é que vai incluir esse aluno no ensino técnico, nas licenciaturas e nos tecnólogos, desconheço”. P1

“Documentalmente, a gente tem os editais de seleção, que asseguram, embasam o porquê de termos vagas destinadas para as pessoas com deficiência; mas desconheço se existe alguma regulamentação, algum regimento interno do NAPNE. [...] creio eu, que dentro da organização didática a gente prevê a parte do Núcleo, do NAPNE, prevê como lidar com algumas situações relacionadas aos alunos”. P2

“Sim, são os editais, o próprio edital, porque para você ingressar na escola é só por meio de um concurso, de um processo seletivo, onde é realizada a prova de português e matemática”. P3

O documento que eu conheço apenas é o nosso documento da comissão que compõe o NAPNE, que antigamente era Núcleo de Inclusão e depois ele passou a ser o NAPNE. [...] documento mesmo que venha e que diga como é que vai ser feito isso, eu não tenho conhecimento (P5).

“Dentro do Instituto Federal, os documentos oficiais que eu conheço, são os editais de acesso aos cursos. Se você perguntar: existe uma regulamentação dentro do Instituto? Não existe ainda; o NAPNE não tem o regulamento. Existem portarias institucionais instituindo equipes para o NAPNE. Mas nós não temos um regulamento institucional, uma norma institucional, nem para o NAPNE e nem para o NEABI, porque nós fomos a primeira instituição do estado que criou um NEABI, o Núcleo de Estudos Afro Brasileiro de Indígenas. Nós temos NAPNE e o NEABI aqui funcionando, e nenhum dos dois tem uma regulamentação. Existe uma proposta de regulamentação que ainda não está aprovada, mas oficialmente nós não temos” P7.

A maioria dos participantes desconhece a existência de documentos que regulamentem o processo de inclusão, que orientem as ações de forma mais específica, que assegurem a permanência e que orientem o processo de ensino e aprendizagem do público-alvo da educação especial no CBV. A maioria dos participantes citou os editais para processo seletivo de ingresso aos cursos como documento oficial. Os editais caracterizam um documento de acesso, sendo esse o primeiro passo do estudante para entrar na instituição como aluno, caso seja aprovado. Uma ação que se enquadra na equalização de oportunidades, que “abrange políticas cuja inscrição mais forte é a reparação de injustiças produzidas por mecanismos culturais, sociais e/ou políticos. As ações priorizam territórios, instituições ou pessoas em

situação relativamente mais desfavorecida, no sentido de equiparar oportunidades, corrigir injustiças e promover maior igualdade” (FAREZANA E LUCE, 2014, p. 207).

O edital com provimentos de vagas de qualquer natureza, em tese, dá transparência para quem pleiteia uma vaga, e atende o que determina o Art. 30 da Lei Nº 13.146/2015 que diz que “nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Sendo o edital para ingresso o meio legal que o IFRR utiliza para quem pretende ingressar em um curso técnico profissionalizante; um ato que oportuniza a todos o direito de acesso, utilizando o princípio da igualdade. Becker (1995, p. 170), nos afirma que isso contribui para que “não se perpetuem as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseado numa oferta diversificada ao extremo”.

Após a entrada do estudante, o que se revelou no estudo é que fica a cargo do NAPNE cuidar da permanência e saída com êxito desse estudante. As narrativas apontam sempre na direção do NAPNE, levando-nos a inferir que, para os participantes, as políticas inclusivas elaboradas resumem-se a existência NAPNE. Deixa margem também para pensar que a responsabilidade é somente dessa instância em relação a todos os assuntos sobre a pessoa com deficiência. Dessa forma, o ideal seria que o Núcleo recebesse total apoio para desenvolver suas ações. Não é responsabilidade exclusiva do NAPNE as questões de inclusão, embora, esse, lide diretamente com as políticas inclusivas.

Além de editais, o IFRR/CBV tem outros documentos que orientam suas ações, como citado por P4, e que alguns dos participantes desconhecem. O relato fala de ações que não foram contempladas em narrativas anteriores. Mais uma vez, provoca-nos a refletir que há distanciamento de servidores sobre o que acontece dentro da instituição ou que as informações não são compartilhadas como deveriam.

“De documento, eu vou falar do documento macro que, é o PDI. Ele tem, sim, uma parte que fala da organização da educação especial na perspectiva inclusiva, do atendimento com aluno com deficiência. Tem também, dentro do PDI, o Plano Pedagógico Institucional – PPI, a nossa Organização Didática, [...] daí, dentro desse documento, a gente vai pensar num PPC, que é um Projeto Pedagógico por cada

Campus que a gente não tem, mas que a gente já vai organizar isso. Então, já vem sendo falado, e, além disso, nós temos também os planos de curso, que, timidamente, mas nós temos alguns itens que já tratam em alguns planos da educação na perspectiva inclusiva.” (P4)

O Plano de Desenvolvimento Institucional, como explicitado na seção de análise documental, trata-se de um documento maior, que serve de base para o desenvolvimento de políticas educacionais e orienta a elaboração de outros documentos, como a organização didática. Esses documentos se baseiam em leis, como a Constituição Federal, LDB e normas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Res. 06/2012).

Em outro momento P6 em sua narrativa nos dá a dimensão das ações realizadas no CVB na perspectiva inclusiva:

“Na própria organização didática tem algum item, obviamente que esse item é retirado da própria lei maior, tanto da Constituição quanto da LDB. Uma coisa importante é a garantia da disciplina no currículo dos cursos de licenciatura, e alguns cursos também de tecnologia; isso vem tendo; exemplo é gestão hospitalar; ele tem uma disciplina chamada educação inclusiva, LIBRAS, até pelo direito legal; já todos os cursos de graduação tem, licenciatura, e gestão hospitalar, turismo. Turismo, tem uma disciplina, turismo inclusivo. Educação física ainda, e tomara que continue, talvez o curso que mais tem uma bagagem formativa nessa área. Então, por se tratar de uma docência muito específica, tem natação adaptada, jogos de salão adaptado, tem umas duas ou três disciplinas que contemplam o fazer do professor de educação física na perspectiva inclusiva”. P6

Cada gestor fala daquilo que na sua visão é importante, P6 enfatiza a oferta da disciplina de LIBRAS em todas as licenciaturas e em alguns cursos de tecnologia. Essa ação atende ao que dispõe o Decreto 5.626/05, que visa a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de licenciatura. O CBV ao implantar a disciplina turismo inclusivo no curso de Turismo, bem como quando o curso de Educação Física trabalha várias modalidades esportivas adaptadas, mostra que caminha no sentido de uma escola democrática. Ações como essas devem ser disseminadas por toda instituição. Mas, para que ações se tornem prática é necessário que os estudantes com deficiência sejam atendidos nas questões de acessibilidade arquitetônica e de comunicação, entre outros níveis/aspectos.

Essas ações visam à participação e permanência do estudante público-alvo da educação especial na instituição, mas é preciso que a instituição como um todo apoie as ações para que elas se fortaleçam.

Algumas situações foram elencadas pelos participantes como dificuldades e como ponto de interferência para a concretização de práticas inclusivas dentro e fora de sala de aula.

“O que eu posso visualizar como empecilho é exatamente essa conscientização por parte dos docentes, desse sinônimo de inclusão, porque se nós tivéssemos esse apoio maior por parte dos docentes, os nossos resultados seriam mais positivos” P1

“Eu ainda coloco a acessibilidade como uma grande dificuldade, um grande desafio [...] então, ainda vê que existem duas rampas aqui, que não quer dizer exatamente se estão num grau correto, na inclinação correta, mas existem dois prédios sem rampa e sem elevador; então, fora isso, essa questão da calçada, o acesso a piscina, por exemplo, é muito estreito, só tem um acesso”. (P2)

“Eu não vou falar de questões estruturais porque eu acho que são coisas muito importantes, claro, mas eu penso que a questão atitudinal ela é muito maior. Então

assim, o maior desafio mesmo aqui, eu vejo, que a gente presencia aqui, é a resistência mesmo por parte de alguns professores em fazer essa flexibilização, em entender o lado do aluno”. (P5)

Muitas. Hoje é assim: se for pegar os aspectos estruturais e físicos, hoje a gente, até por questão de orçamento, nós temos uma demanda grande de reconstrução, considerando que esse *Campus*, ele é antigo, ele tem toda uma história de mais de vinte anos e que a logística dele não caminhava para inclusão; e hoje, adaptar, reformar, trazer para esse olhar, está ligado a orçamento”. (P6)

“Primeiro a falta de pessoal, a maior dificuldade para inclusão real depois que eles chegam aqui é a falta de pessoal, tanto em quantidade, quanto pessoal qualificado; essa é a primeira dificuldade. A segunda dificuldade, ainda é que, se não existe hoje um planejamento integrado nem para os alunos “normais”, imagina um planejamento integrado para esses alunos que têm uma necessidade especial educacional específica. Então, essa é uma dificuldade que as pessoas não entendem e que é muito melhor jogar o lixo para debaixo do tapete, muitas vezes, infelizmente. E, a outra dificuldade que eu reputo como uma das mais sérias é as pessoas entenderem que nós precisamos aprender sobre isso; as pessoas não querem aprender sobre isso, as pessoas não querem debater sobre isso”. (P7)

As narrativas são contundentes em apontar a dificuldade em dialogar com os docentes sobre a inclusão do público-alvo da educação especial no ensino profissional. Para muitos professores é mais fácil ficar indiferente à situação, assim não trazem para si o compromisso de atuação. Falar que não é especialista em educação inclusiva e por isso não pode atender ao estudante não exime o docente de sua responsabilidade de ensinar esse estudante em sala de aula. Como afirma Mantoan, “O ensino para alguns é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e para categorizar os bons e os maus alunos, por critérios que são, no geral, infundados” (2013, p. 111).

O debate sobre inclusão educacional está em pauta há mais de duas décadas e ainda hoje há resistência por parte de muitos docentes em pelo menos aceitar discutir o assunto. Pensando dessa forma, muitos educadores devem questionar: educação para quê? Com uma total descrença no outro.

Numa democracia, quem defende ideias contrárias à emancipação, e, portanto, contrárias à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. (ADORNO, 1995, p. 142).

Quando se recusa a discutir o direito do outro de aprender, retira-se desse sujeito o direito de se emancipar, de sair de sua minoridade, de ser cidadão de fato. O discurso conservador contribui para o círculo vicioso da reprodução da desigualdade social e educacional. Damasceno contribui ao debate quando nos leva a refletir que:

“[...] o professor que puder libertar-se das dificuldades por ele mesmo impostas ao processo de acolhimento aos estudantes deficientes, poderá se tornar aquilo que chamamos de agente agregador, ou seja, um multiplicador de ideias e reflexões que também poderão apontar para a libertação de outras consciências, que se encontram encarceradas pela auto inculpável minoridade”. (2006, p. 45).

Outro ponto citado como enfretamento de dificuldade é a falta de acessibilidade. As narrativas destacam a acessibilidade arquitetônica e para isso alegam questões orçamentárias, bem como afirmam que o projeto inicial do *Campus* não previu a acessibilidade arquitetônica. Para que o *Campus* atenda às normas de acessibilidade é preciso passar por uma reforma.

P7 cita ainda como desafio a falta de pessoal, tanto em quantidade como em qualidade para trabalhar com esse público. Para trabalhar em sala de aula do ensino regular, necessariamente, não precisa ser especializado em atendimento educacional especializado. O conteúdo será ministrado para todos de forma geral. O que vai diferenciar para o estudante com deficiência são os recursos necessários que viabilizem o aprendizado. O que o docente precisa é, em alguns casos, conhecer os recursos e saber mediar o uso.

Na capital, Boa Vista, existem vários centros especializados que ofertam cursos gratuitos sobre inclusão educacional, em várias áreas de deficiência, talvez desconhecidos por parte de alguns professores no Estado. A saber, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP-DV/RR, o Centro de Apoio às Pessoas com Surdez - CAS, o Centro de Atividades e Desenvolvimento de altas Habilidades/Superdotação - CADAH/S, o Centro de Equoterapia do Estado de Roraima - Thiago Vidal Magalhães Pinheiro, o Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência – Rede Cidadania. No Rede Cidadania funcionam mais quatro Centros dedicados à pessoa com deficiência; a Unidade de Capacitação e Produção – UCP; o Centro de Atendimento Especializado de Boa Vista – CAE/BV; o Centro Estadual de Estimulação Precoce e o Centro Especializado em Reabilitação Física e Intelectual – CERII. Todos esses Centros ofertam cursos de capacitação para professores de todas as esferas e comunidade em geral, a cada semestre. Os cursos são gratuitos. Quanto à atenção a pessoas com deficiência, Roraima tem um amplo campo, tanto de atendimento, quanto para formação continuada. O professor que desejar conhecer sobre atendimento educacional especializado não precisa nem se deslocar do Estado. Mas, é preciso querer fazer parte do processo de inclusão, fazer parte da história de emancipação desse público.

Outra dificuldade elencada por P7 foi a falta de integração na hora de planejar a prática pedagógica. Planejamento é palavra chave para o bom andamento do processo de ensino/aprendizagem, pois define a organização da prática docente. Sem planejamento das ações corre-se o risco de uma prática fragmentada, de se trabalhar isolado. O isolamento impede a troca de ideias, de aprender com o outro, de refletir sobre a dificuldade do outro. Torna-se difícil montar as “peças do quebra-cabeça” quando essas peças estão espalhadas em lugares distintos.

Ainda sobre acessibilidade, que não se refere somente à parte arquitetônica, mas também, acessibilidade de informação e comunicação, bem como a de acesso ao currículo, o IFRR/CBV, segundo os participantes, ainda tem muito a avançar. Foram citadas situações como: “*não se vê um cuidado na hora de elaborar um documento, na hora de elaborar um cartaz informativo, elaborar um site do Instituto, na hora de identificar os corredores, as salas de aula, enfim*” (P2). Esse participante refere-se à falta de informação clara e acessível. Se no *Campus* há estudante com deficiência, seja auditiva, visual ou que faça uso de cadeiras de rodas, as informações devem estar acessíveis e expostas em espaços ao alcance de todos.

Na perspectiva de P5,

“A questão da acessibilidade arquitetônica no nosso *Campus*, ele é um *Campus* muito antigo e quando ele foi construído ele não foi pensado nessas situações; aos poucos vai se modificando, mas a gente sabe que não é rápido que essas coisas acontecem, então a gente percebe que ainda tem muita coisa para fazer no lado arquitetônico, como por exemplo, o piso tátil, placas táteis, rampas, elevadores, ainda precisa de muita coisa para deixar acessível mesmo. [...] Curricular, a gente prevê na própria organização didática que possa ver essa flexibilização de conteúdo e a questão didática envolve principalmente o trabalho, que é o trabalho pedagógico, o trabalho com o professor no próprio planejamento para sala de aula”.

De forma sintética a participante descreve a situação que o *Campus* vive em relação à inclusão de pessoas com deficiência, e aponta os aspectos que precisam melhorar. P6

reconhece que é preciso fortalecer as discussões sobre inclusão no *Campus* para garantir o bom atendimento.

“Ainda é muito incipiente. Eu sei que a gente não se fortaleceu o suficiente para garantir via departamento pedagógico, via assessoria, um olhar mais aprofundado disso. Eu acho que ainda falta mais estudo, falta mais prioridade para isso; e aí a gente sabe que pela conjuntura do que significa um Instituto Federal, as demandas que têm, infelizmente, às vezes o tempo também é um fator impeditivo”.

Assim como Damasceno (2006, p. 29), acredito que “somos capazes de criar condições em espaços de formação que estimulem o desenvolvimento da sensibilidade nos professores” para que os mesmos compreendam que a inclusão não é uma situação temporária, é uma política que está posta, é permanente, não tem mais como retroceder. Cedo ou tarde todos no ambiente educacional deparar-se-ão com situações que vão requerer enfrentar os desafios da inclusão!

3.7.3 Desafios do NAPNE no desenvolvimento de ações político-pedagógicas de inclusão do público-alvo da educação especial

Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) foram criados a partir do Programa TEC-NEP, no ano de 2000, coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. O Programa foi direcionado à Rede Federal de Educação, ao sistema “S”, instituições privadas e associações sem fins lucrativos, com o intuito de habilitar ou reabilitar o público-alvo da educação especial para o mundo produtivo e a emancipação econômica e financeira.

Foi criado com o objetivo de equipar a Rede Federal de Ensino para receber e garantir a permanência e saída com êxito desse público para a vida produtiva. “Os NAPNE têm como objetivo principal criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação”. (NASCIMENTO, F, C do. *et al.*, 2011, p. 14-15). A TECNEP atua nas instituições de ensino por meio dos NAPNES, buscando atender ao público da educação especial no ensino técnico profissional.

Os NAPNE, visam à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No IFRR, o NAPNE funciona somente no *Campus* Boa Vista. Ele foi instituído por meio da Portaria 569/2006, ainda quando era Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima – CEFET-RR, sob a denominação de Núcleo de Apoio e Inclusão Profissional às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE. (Portaria 569/2006/IFRR).

O NAPNE está equipado com materiais para o atendimento dos estudantes com deficiência, mas tem uma proposta de atendimento diferente das salas de recursos multifuncionais. O entendimento é que o estudante com deficiência que chega ao Instituto Federal, passando por um processo seletivo, já chega dotado de certa autonomia, portanto, não necessitando de um profissional à sua disposição com tempo e horário determinado como se fosse reforço escolar, mas apenas de recursos e um profissional que subsidie o uso dos mesmos para facilitar sua aprendizagem.

A equipe do NAPNE se resume à figura do coordenador do Núcleo e três intérpretes de LIBRAS. O Núcleo trabalha em parceria com a Coordenação de Assistência ao Estudante (CAES), que atende as solicitações do NAPNE nos quesitos Assistência Social, Psicologia Escolar e Atendimento Pedagógico.

Conforme P6, o papel do NAPNE na proposta de criação é desencadear políticas de inclusão e não ação propriamente dita. Ele foi pensado como um lugar de suporte técnico e pedagógico, por isso não ter o serviço do AEE, porque a *“ideia era trabalhar com os professores e não com os alunos, o entendimento da ação para o professor fazer”* (P6).

O papel do NAPNE no CBV é dinâmico, age em todos os âmbitos da instituição, com discentes, docentes e coordenações de curso. Com a intenção de ajudar os estudantes com deficiência, acaba fazendo o papel das Salas de Recursos Multifuncionais, que foram instaladas nas escolas de ensino regular para ser desenvolvido o AEE para o público-alvo da educação especial. O NAPNE, como bem disse P5, tem o papel mediador com o professor em sala de aula e coordenação. Seu papel no *Campus* é transitar entre esses três grupos, assessorando para que os mesmos sejam atendidos em suas necessidades. Como já foi citado, não é tarefa fácil atender à demanda de cada grupo com suas particularidades. Para contemplar as necessidades, é preciso que gestores, docentes, discentes, com ou sem deficiência, técnicos administrativos abracem a causa de se criar uma cultura de inclusão no Campus.

A falta de clareza sobre o papel do NAPNE gera conflitos de opiniões. Cada grupo vê na perspectiva que interessa. Os docentes veem como um espaço que pode tirar ou diminuir a responsabilidade dele com o estudante que tem deficiência. O estudante, por sua vez, espera que o Núcleo sane todas as suas dificuldades, espera atendimento educacional especializado com profissionais habilitados para tal e os recursos necessários para as necessidades educacionais. A gestão espera que o Núcleo atenda aos dois, docentes e discentes.

O NAPNE/CBV adotou a postura de trabalhar de forma híbrida, desenvolve ações diretamente com o aluno e procura atender aos docentes, instruindo-os para lidar com o público da educação especial.

Vejamos o que diz um participante sobre as ações do NAPNE:

“A gente preenche uma ficha de anamnese; a gente já verifica ali a necessidade de cada aluno que é público-alvo desse atendimento, e, a partir desse levantamento, com essa ficha de anamnese, é que a gente vê a necessidade e o que a gente vai ofertar para cada um, dentro das nossas possibilidades. É quando a gente entra com a parceria com os professores que se disponibilizam a vir no contraturno fazer uma aula de matemática, essa aula de letramento” (P4).

Outros participantes ressaltaram a importância do NAPNE para a inclusão educacional no Instituto, afirmando que seria bem mais difícil sem a existência do Núcleo.

“Eu só sei de uma coisa, o NAPNE, nesse momento, ele está sendo muito importante e ele é essencial para que o aluno possa desenvolver aqui dentro; isso aí eu não tenho dúvida nenhuma” (P3).

“O NAPNE realiza várias ações; o nosso próprio plano de ação, a gente contempla eventos, reuniões, participações em seminários para que a gente possa sempre estar se mantendo mais atualizado em relação à educação especial e à educação inclusiva” (P5)

P1 afirma que as oficinas de LIBRAS, realizadas para os alunos com e sem deficiência com o objetivo de integração entre eles, têm gerado bons resultados. Assim, o aluno surdo não se sente isolado na comunicação. *“Eu acredito que essas oficinas com os alunos são uma ideia maravilhosa que o NAPNE está fazendo de uma forma muito coesa e positiva”*P1. P6 corrobora com P1 sobre o impacto que as oficinas de LIBRAS têm gerado: são mais alunos se comunicando em LIBRAS e isso tem contribuído para uma boa convivência entre os estudantes.

Sobre os impactos, P6 narra que:

“Eu considero um deles as oficinas que já têm sido feita, em Libras, até pelo público que a gente tem hoje, mas outras oficinas também (...), acho que isso é importante, já se atingiu tantos estudantes, quanto a comunidade, até o público interno, só que infelizmente o público interno nem sempre participa; parece que ele vai ser o último a acordar, público interno de docentes, técnicos (...)”.

Novamente vem à tona a pouca participação por parte de docentes e técnicos em fazer parte do movimento de inclusão. Talvez a lógica esteja em: se aprendo, tenho que agir em algum momento; se não aprendo e não demonstro interesse em aprender, ninguém pode me exigir nada. Essa tem sido uma forma encontrada por alguns profissionais da educação para não serem incomodados, para não serem tirados de sua zona de conforto. Até porque fazer parte do movimento de inclusão educacional exige conhecimento, estudo, pesquisa para lidar com a variedade de deficiências e transtornos que têm se apresentado. Para atender ao aluno com deficiência será necessário investir no plano de aula, não será um plano de aula com um único objetivo; a mesma lógica deve-se ter sobre estratégias metodológicas. Planos de aula padrão não atendem uma sala de aula heterogênea; isso demanda trabalho, mais tempo na hora de planejar.

O que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontra esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor (ADORNO, 1995, p. 172).

Quando dentro de uma instituição de ensino toma-se a decisão de não querer fazer parte de algo que vai trazer autonomia e oportunidades de uma vida produtiva para o sujeito que ainda se encontra excluído, nega-se a esse sujeito o direito de se tornar independente, livre para participar da vida como cidadão de direito.

O NAPNE desenvolve uma ação que foi unânime entre os participantes da pesquisa em acreditar que é a que tem gerado mais impacto na vida dos estudantes com deficiência: o letramento em língua portuguesa e o ensino dos fundamentos da matemática para os alunos com defasagem nessa matéria. “*O trabalho de letramento da professora X e o trabalho do professor Y: eles têm feito toda a diferença na vida deles*”. Narrativas como essas foram trazidas por todos os participantes. Essa ação é realizada em parceria com dois professores do CBV que se propuseram a ir no contraturno trabalhar com os alunos com deficiência auditiva. Percebe-se, pelas falas, que as ações do NAPNE e as políticas inclusivas desenvolvidas no CBV são voltadas com ênfase para esse público, talvez pelo fato de ter mais profissionais com especialidade nessa área.

Para realizar as ações, o NAPNE se depara com algumas questões, como a negação do outro, por parte de alguns profissionais do CBV; assim, não se tem responsabilidades sobre esse outro; conscientização sobre o direito do outro e respeito a esse direito; ou mesmo a falta de uma equipe consolidada pelo IFRR/CBV que seja responsável pelas políticas de inclusão, assim como afirma P6:

“Um dos desafios é ter uma equipe que de fato tenha uma formação e amplie essa formação para dar um apoio [...]Eu costumo dizer que a gente integra, a gente recebe, mas será que de fato a gente já tem a essência da inclusão enquanto inclusão pedagógica?”.

A narrativa desse gestor leva-nos a refletir sobre o que se pensa sobre a inclusão no ensino técnico profissionalizante. É comum se ouvir discurso sobre como trabalhar com o público alvo da educação especial, falas do tipo: deve-se trabalhar a partir das potencialidades dos estudantes e não sobre suas dificuldades. Mas, como afirma P6, “*será que eu acredito que*

esse menino vai ser um técnico, vai dá conta de ser um técnico, eu acho que esse é um dos maiores desafios e envolve pessoas, e isso aí é um longo caminho”. Essa narrativa diz muito sobre querer se envolver ou não com o movimento da inclusão e, principalmente, com a inclusão no ensino técnico profissionalizante. Se os profissionais da educação, principalmente os docentes, não acreditam que um estudante com deficiência, seja física, sensorial ou cognitiva, tem capacidade para aprender e se inserir no mercado de trabalho e se emancipar, torna-se muito difícil para o estudante, pois será mais uma barreira a ser quebrada. Muitos estudantes com deficiência, às vezes, precisam trabalhar muito mais para provar para seus professores que são capazes e que estão ali, no ambiente escolar, porque já superaram muitas barreiras.

A reflexão que P2 fez sobre inclusão no CBV resumiu o que se vinha discutindo todo o tempo nesse trabalho:

“(…) os principais desafios do NAPNE que eu vejo é justamente essa questão: poder fazer de fato com que junte todas as peças do quebra-cabeça, todos os participantes ali: o professor, o técnico, a parte pedagógica, juntar o aluno, enfim, juntar todas as peças do quebra-cabeça e fazer com que, de fato, com que todo mundo consiga evoluir, consiga fazer com que a linguagem seja a mesma; que hoje eu vejo que cada um tá no seu quadrado, cada um faz o que quer e não se chega num consenso, não se chega num resultado.”

Perguntados se o NAPNE dispõe de uma equipe em quantitativo suficiente e com condições adequadas para o atendimento da demanda do público-alvo da Educação Especial, obtive as seguintes respostas:

“Eu acredito que se tem uma equipe, mas que precisa aperfeiçoar com mais profissionais que possam juntar forças e ter esse olhar também, porque não adianta querer incluir com pessoas despreparadas para o ensino profissionalizante” (P1).

“Infelizmente, a gente não tem. E pensar que hoje a gente tem os intérpretes lá, mas que não é o nosso único público; os alunos surdos não são nosso único público; a gente precisa pensar em profissionais de diversas formações para a gente poder tentar entender esse processo” (P2).

“Eu diria, suficiente, porque ele está atendendo, mas se eu quiser que esses alunos façam mais, o NAPNE vai ter que ter mais profissionais também, e nós não podemos achar que sempre está bom, o trabalho em si que está sendo realizado ele é excelente; agora, se quisermos desenvolver melhor, aumentar a excelência, nós vamos ter que aumentar o número de profissionais também” (P3).

“Nós não estamos assim, desprovidos, mas que trabalho efetivo ali ainda não tem, e a própria discussão envolvendo esses outros profissionais ela ainda está muito, como é que eu vou dizer... ela ainda está muito longe de ter uma linha, uma linha condutora, entendeu?” (P6).

“Eu acredito que o NAPNE, ele precisa ser fortalecido. Nós não temos pessoal para isso; então, qual o fortalecimento que eu, enquanto gestor da área de ensino, posso pensar em oferecer é apoiar as ações, estar junto, registrar, cobrar de quem tem que mandar profissional para cá, certo? E eu costumo dizer que eu tenho que dizer poucos não para o NAPNE, porque se já é pouco em quantitativo de pessoal, recurso limitados, e eu ainda trabalhar com o não, ou seja, antes de eu dizer não para o NAPNE, eu estou sendo muito sincero, eu tenho que pensar muito mais vezes do que dizer não para outros setores” (P7).

Diante desses posicionamentos, percebemos que para atender à demanda são necessários mais profissionais qualificados, para que o NAPNE desempenhe o papel para o

qual foi criado: atender à demanda da educação inclusiva. Mas, para isso, é preciso que a instituição acredite no papel do NAPNE, valorize suas ações e contribua para seu funcionamento. P4 relata em sua fala a dificuldade que foi para implantar o NAPNE no CBV:

“Para a gente conseguir, tivemos que fazer uma reunião com o diretor geral, finalzinho de 2015, para conseguir pelo menos um espaço, porque a gente tinha um espaço, numa casinha verde que fica desconectada, aqui, fora. Então o primeiro desafio já foi esse: conseguir um espaço que fosse um pouco mais acolhedor; ainda não é o ideal, não é o que a gente deseja. E além do espaço, a gente tenta mostrar que o NAPNE, ele tem uma cara, que ele está aqui à disposição desses alunos”. (P4)

Ao ouvir o relato acima pode-se ter a noção do quanto é difícil trabalhar com a educação inclusiva nesse país. Para esse participante foi preciso convencer o gestor da época em ceder um espaço para a implantação do Núcleo. Tem sido assim o caminhar da inclusão: tendo que conquistar seu espaço com muito custo, fazer o outro acreditar na importância desse trabalho: libertar pessoas por meio da educação.

Apesar das dificuldades relatadas por grande parte dos participantes sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino profissional, muitos deles consideram o IFRR/CBV uma instituição inclusiva, que acolhe a pessoa com deficiência e que busca minimizar os obstáculos que surgem.

“Eu considero que a Instituição é uma instituição de educação inclusiva, porém precisa aperfeiçoar, claro, que nós estamos no início, e no início nós sabemos... que qualquer início... tem nossos erros e nossos acertos” (P1).

“Sim, eu posso considerar que é, apesar de todas as dificuldades, de todos os desafios, de toda essa problemática envolvendo a falta de adesão dos professores, dos técnicos, dos alunos, mesmo com a dificuldade de acessibilidade, eu vejo que o fato de existir pessoas aqui dentro empenhada nisso, que muitas das vezes a gente tem esse apoio da gestão, eu vejo que sim, o Instituto é uma Instituição inclusiva mesmo porque eu acho que é uma construção”. (P2)

“Sim, perfeitamente, como eu falei, a inclusão começa antes de ele ingressar, aí já demonstra, é a nossa preocupação e o nosso desejo de que essas pessoas possam continuar ingressando na nossa instituição sem problema nenhum, e quando chega aqui dentro também eles são bem servidos” (P3).

“Ainda não. A gente sabe que tem muitas mudanças que precisam ser feitas, é óbvio; para que possamos considerar uma instituição inclusiva, tem muito trabalho a ser feito. A gente costuma dizer que a educação especial é um processo; é um processo que não acaba nunca porque cada dia tem algo novo e talvez até o que já é velho, que a gente já vem batendo na tecla e que muitas vezes não é resolvido, é aquela situação de briga o tempo todo pra conseguir fazer alguma coisa, fazer as pessoas entenderem que é importante para os alunos; mas ainda não é, não considero ainda uma instituição inclusiva” (P4)

“Eu considero, porque a gente vê avanço, principalmente a gente olhando pelo lado da avaliação que a gente faz do IFRR, que é aquelas avaliações institucionais; a gente olhando os dados, por exemplo, eu fui olhar os dados passados para hoje, lá mais atrás as pessoas diziam que nem conhecia” (P5).

“Eu acho que ainda não. Eu acho que assim, não estamos de olhos fechados para a inclusão, mas ela ainda não é inclusiva, ela tem ainda muito que caminhar para a gente poder dizer que é, entendeu?” (P6)

“Parcial. Parcial porque quando a gente diz que ofereceu vagas no edital eu não estou dizendo que eu vou garantir o atendimento adequado [...], nem sei se eu estou garantindo o acesso, eu estou dizendo que vai ter uma oportunidade de acesso” (P7).

Perguntados se consideram o IFRR/CBV como uma instituição de educação inclusiva, na visão dos participantes:

Quadro 5 – IFRR/CBV como instituição inclusiva

<i>Sim, apesar das dificuldades</i>	<i>Sim, mas precisa melhorar</i>	<i>Perfeitamente</i>	<i>Não, mas estamos trabalhando para isso</i>	<i>Parcial</i>
2	1	1	2	1

Conclui-se aqui o diálogo mantido com os participantes da pesquisa, onde pudemos constatar, a partir de suas colocações, o quão difícil é trabalhar com a educação inclusiva quando os papéis ainda continuam confusos. Os debates realizados apontam cada um buscando justificar seu papel diante de tantas incertezas. Vimos que sem adesão do corpo docente torna-se mais difícil fazer com que os estudantes tenham acesso ao conhecimento com equidade de oportunidades. Como diz Adorno, com que direito eu decido a educação do outro, ou escolho quem aprende e quem não aprende? Negar esse acesso é violar o direito do outro de emancipar-se e construir a própria vida.

“(...) A inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim”.
Mel Ainscow

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa versou sobre políticas públicas de educação inclusiva e os desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial no IFRR. Diferentes apreensões puderam ser observadas sobre a problemática da inclusão na educação profissional. Ter a oportunidade de investigar como as políticas de educação inclusiva são postas em ação no IFRR para atender aos estudantes público-alvo da educação especial foi importante para compreender como se dá a interface entre essas duas modalidades de ensino.

Não se pode deixar de reconhecer os avanços na educação inclusiva, com o aumento do número de matrículas de pessoas com deficiências nos sistemas regulares de ensino. Esse feito deve-se ao chamado movimento mundial em prol da inclusão, que mobilizou pessoas de todas as esferas sociais com o objetivo de dar voz e vida aos excluídos. Podemos considerar que surtiu efeito. Prova disso são os inúmeros dispositivos legais que foram formulados da década de 1990 aos dias atuais, outorgando às minorias, entre elas as pessoas com deficiência, o direito de participar da vida social como pessoa livre, para decidir o caminho que deseja seguir na vida.

O objetivo principal da pesquisa foi caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica do IFRR/CBV. Três objetivos específicos orientaram esse estudo: 1. Analisar o PDI do IFRR, observando as Diretrizes e os Objetivos para o público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio; 2. Avaliar as ações político-pedagógicas desenvolvidas pelo CBV/IFRR para o atendimento do público-alvo da Educação Especial conforme a legislação, e 3. Avaliar os impactos das intervenções político-pedagógicas desenvolvidas pelo NAPNE do CBV no atendimento do público-alvo da educação especial.

Retomando as questões de estudo que serviram de base para essa pesquisa:

Sobre as políticas de inclusão adotadas/afirmadas no Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Roraima para o público da educação especial na educação profissional apreendeu-se que: o IFRR fundamenta sua política de inclusão nas leis maiores, vigentes em nosso país, asseguradas no Plano de Desenvolvimento Institucional, seu documento macro, que foi elaborado em 2014, com vigência até 2018.

O documento diz que o IFRR está comprometido em proporcionar uma educação inclusiva, diz ainda que as questões de que trata a inclusão será regido por um documento norteador e por uma equipe permanente composta de profissionais com perfis voltados para as diferentes áreas de inclusão.

No relato dos participantes não foi citado nenhum documento específico que tratasse da inclusão das pessoas com deficiência, da mesma forma que não existe uma equipe permanente composta de profissionais com perfis voltados para as diferentes áreas de inclusão, como está consta no PDI (p. 227).

O PDI afirma ainda que as políticas de inclusão:

“devem ser desenvolvidas pela gestão de cada *campus* e têm como meta prioritária não permitir que nenhum educando seja excluído dos processos de ensino, pesquisa e extensão e, por consequência, do mundo do trabalho. Para a efetivação disso, caso não exista, deve ser criada em cada *campus* uma coordenação de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais ou uma coordenação de inclusão, que atenderá o público alvo”.

No CBV existe o NAPNE, que dá suporte técnico e pedagógico ao ensino, mas que trabalha com uma equipe mínima de profissionais. É inexistente, porém, a presença de uma equipe formada para tratar das políticas de inclusão. A Coordenadora e os três intérpretes são responsáveis por fazer o NAPNE caminhar dentro do *campus* e atender as necessidades inerentes ao NÚCLEO.

No momento atual o IFRR trabalha em dois documentos importantes para a Instituição: a elaboração do regulamento do NAPNE, que deve contribuir para nortear suas ações e a reformulação do PDI que tem sua vigência encerrada até o fim de 2018. Espera-se que esses dois documentos fortaleçam as políticas de inclusão, principalmente do NAPNE, citado pelos participantes como um espaço que precisa ser fortalecido. Deseja-se que as palavras bem pensadas para serem colocadas nesses documentos se transformem em ações e que o aluno que está na ponta desse processo seja atendido em suas necessidades.

O PDI propõe ainda contemplar com suas políticas de inclusão:

- ✓ acessibilidade atitudinal – quanto a esse item, ele foi bem citado pelos gestores, participantes da pesquisa, como algo que ainda não foi superada, ainda há no *campus* barreiras que precisam ser eliminadas, citadas ainda como sendo um dos maiores desafios.
- ✓ acessibilidade arquitetônica – a instituição reconhece que precisa prover e ainda não tem como dar conta; alega que dentro das possibilidades da instituição procura atender aos estudantes, mas tem consciência de que há muito a caminhar nesse sentido. Ainda há prédios sem rampas e sem elevadores, restringindo o acesso do estudante com deficiência em todos os ambientes do *Campus*. *“existem dois prédios sem rampas e sem elevador, [...] essa questão da calçada, o acesso a piscina, por exemplo, é muito estreito, só tem um acesso”*.
- ✓ acessibilidade comunicacional - adequação de códigos e sinais, páginas *Web* da instituição, dispositivos auxiliares, *folders* e panfletos às necessidades do segmento PNEE. Quanto a esse item, foi citado por um dos gestores que o IFRR precisa melhorar em relação à comunicação, torná-la mais acessível. Fixar os informes de forma a atender a todas as pessoas em suas particularidades: em uma altura que atenda à pessoa que faz uso de cadeiras de rodas; colocar na escrita braille para os alunos com deficiência visual; caso sejam colocadas nos informes alguma sigla, especificar, para que fique claro para a pessoa com deficiência auditiva; entre outras formas de tornar acessível a informação.
- ✓ acessibilidade metodológica – o professor é assessorado pelo NAPNE e Departamento de Ensino sobre como adequar sua metodologia às particularidades dos estudantes. Tanto a equipe do NAPNE quanto a equipe pedagógica buscam respaldo na Organização Didática que instrui como deve se organizar o ensino e os meios que facilitem a aprendizagem dos estudantes. Ficou claro o empenho do NAPNE para desempenhar bem seu papel dentro da instituição.
- ✓ acessibilidade instrumental – para atender esse item o NAPNE assessora professores e estudantes no uso dos recursos didáticos. O NAPNE está equipado de

material para atender aos estudantes com deficiência, segundo relatos dos participantes da pesquisa. A maior parte dos equipamentos é para atender pessoas com deficiência visual, mas pouco se faz uso desse material por não ter no NAPNE pessoa com preparo para manusear tais equipamentos.

✓ acessibilidade programática – diz respeito à detecção e eliminação de barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins. Não foi citado sobre a existência de uma comissão permanente responsável para fazer esse trabalho. Quem se mostrou atento a essa questão foi a equipe do NAPNE, que precisa estar atualizada sobre as políticas de inclusão.

As políticas de inclusão estão centradas no acesso para ingresso nos cursos ofertados pelo IFRR, que é dado por meio de edital, respeitando o princípio da igualdade e da equidade. Garante o intérprete de LIBRAS nas salas de aula que tenha aluno com deficiência auditiva. Dá vida a uma ação realizada por dois professores da instituição: trabalhar o letramento e os fundamentos da matemática com alunos com deficiência auditiva, com o objetivo de que esses estudantes acompanhem o conteúdo em sala de aula sem perdas na aprendizagem.

O NAPNE se encarrega de ofertar oficinas para os alunos que têm interesse em aprender LIBRAS, com o objetivo de disseminar o uso da língua de sinais e facilitar a comunicação entre pessoas com e sem deficiência auditiva.

Sobre os fatores que interferem no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas o diálogo mantido com os gestores/participantes aponta que:

Os fatores são diversos: vai da pequena quantidade de profissionais para trabalhar com o público em questão, da falha na acessibilidade em vários âmbitos, da pouca clareza do papel do NAPNE na instituição, e, principalmente, de uma participação mais efetiva por parte dos docentes no que diz respeito às questões da educação especial e educação inclusiva.

As barreiras impostas aos estudantes com deficiência em instituições de ensino ou em outros prédios públicos de qualquer natureza estão na contramão do que expressa o Art. 3.º da Lei 13.146/2015 no inciso IV, quando explica que barreiras são:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

A pesquisa traz resultados que apontam que os desafios da educação inclusiva estão distantes de serem superados, tanto para quem atende o estudante quanto para quem é atendido. A inserção de estudantes com deficiência no ensino técnico profissionalizante é uma realidade. Eles estão lá, ainda em fase de adaptação, porque ainda encontram barreiras que precisam ultrapassar, barreiras mais de ordem atitudinais que físicas.

A instituição cumpre seu papel quando oportuniza o acesso, mas não tem como garantir a permanência nem a saída com êxito quando encontra resistência por parte dos profissionais de educação em ensinar a todos, independentemente de suas diferenças.

5 REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund-. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUN, Raquel Paganelli. **A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Para uma escola do século XXI*. Campinas/SP: Blioteca/UNICAMP, 2013.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos / Maria Salete Fábio Aranha**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da educação especial**. Revista Brasileira de Educação Especial - Vol. 03 Ano 1995.
- BRAIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial – **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador, Brasília – DF, 2005.
- Brasil. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**.
- BRASIL. Decreto 2.208 de 17 abril de 1997- revogado pelo - 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**.
- BRASIL. Decreto Nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 30/09/2015.
- BRASIL. Decreto Nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 30/09/2017.
- BRASIL. Decreto Nº. 9.099 de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29
- BRASIL. 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**.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Censo Escolar da Educação Básica 2013: **resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. – Brasília: 2014.
- BRASIL. Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 - **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm#art4 acesso: 30/04/2018.

BRASIL. Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro 1961. **Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 29/11/16.

BRASIL. Lei Nº 8.670 de 30 de junho de 1993. **Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8670.htm.

BRASIL. Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Dispõe sobre Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º grau.**

BRASIL. Lei nº. 12.513/11 - **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso: 24.01.18.

BRASIL. Lei Nº. 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 13/08/2018.

BRASIL. Ministério da Educação – Diretrizes Curriculares para Educação Profissional http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Tecnológica. **Ação Tec Nep dez anos depois.** Censinho 2011. Brasília 2011.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 29/09/16.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 29/09/16.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica Lei nº 12.796/13 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais de educação e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar 2016 – Notas Estatísticas. Brasília – DF – 2017 http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 25/03/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Inclusiva: **Direito à diversidade – documento orientador.** Brasília: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva /** Secretaria de Educação Especial. -Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Tecnológica / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR. Portaria de 08 de novembro de 2006 - Nº 596/2006. **Designa servidores para comporem o Núcleo de Apoio e Inclusão Profissional às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE - Boa Vista – RR.**

Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Tecnológica - Conselho Superior/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR. Organização Didática. Boa Vista – RR. 2018.

Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Tecnológica - Conselho Superior/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Boa Vista – RR. 2014-2018.

BRASIL. Ministério da Saúde / Conselho Nacional de Saúde Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial perspectiva inclusiva, 2015**.

BRSIL. Lei 11.892/2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm: acesso: 23.01.18.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, 2009.

CARDOSO, Diele dos Santos.; REIS, Andréia Rêgo da Silva. **Educação profissional: desafios da expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**. III CONEDU. 2016.

CARNEIRO. Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo / Moacir Alves Carneiro. 23. ed. Revista e ampliada. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2015.

COSTA, Valdelúcia Alves e DAMASCENO, Allan. **Políticas públicas de educação e inclusão: sociedade, cultura e formação**. In. DAMASCENO, Allan; PAULA, L, L; MARQUES, Valéria (Org.). *Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas*. Seropédica, 2012, p. 15-30.

DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação de professores e o desafio para educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal de Leônidas Sobrino Pôrto**. Dissertação de mestrado em educação apresentado ao Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal Fluminense/ Niterói, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 11/01/2018.

FARENZENA, Nalú; LUCE. Maria Beatriz. **Políticas públicas de educação no Brasil: Reconfigurações e ambiguidades**. In: MADEIRA, L. M. *Avaliação de políticas públicas*. Porto Alegre/RGS: UFRGS, 2014.

FOLHA DE BOA VISTA/RR. <http://www.folhabv.com.br/noticia/Roraima-e-o-estado-menos-populoso--diz-IBGE/31805>.

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

FRIGOTTO. Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GARCIA. Rosalba Maria Cardoso. Tese - **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Florianópolis, 2004.

GHEDIN, Evandro e SANTORO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

INAF BRASIL 2018: **Indicador de Alfabetismo Funcional – resultados preliminares**. Pesquisa gera conhecimento, o conhecimento transforma. <http://www.ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 13/08/2018.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** / Gilberta S. de M. Jannuzzi. – 3ª ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JÚNIOR, Mário Cleber Martins Lanna. **As primeiras ações e organizações voltadas para as pessoas com deficiência**. Artigo publicado em 28/12/2011. Disponível em: www.bengalalegal.com.

JÚNIOR, Mário Cléber Martins Lanna. **As primeiras ações e organizações voltadas para as pessoas com deficiência**. 2011. www.bengalalegal.com/asprimeiras-historias-pcd. Acesso em 11/01/2018. Às 12:00.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão** 2ª Impressão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00.

KUENZER, Acácia. **EM e EP na produção flexível: A dualidade invertida**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> artigo.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. – (coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

MACHADO, Cláudia Marisa Ferreira. **Inclusão escolar no contexto agrícola: formação e experiências docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - Campus São João Evangelista**. In: DAMASCENO, Allan; PAULA, Lucília, Lino; MARQUES, Valéria. (ORG.). Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas. Seropédica, 2012, p. 103-120.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A propósito de uma escola para esse século**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Para uma escola do século XXI*. Campinas/SP: Biblioteca/UNICAMP, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp)**. 2018.

MARGON, Sandra. **Acessibilidade e inclusão escolar no ensino agrícola: um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco na deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) – Campus Santa Teresa**, 2012. Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

- MARQUES, Valéria; SATRIANO Cecília. **Educando com necessidades educacionais especiais:** contribuições da psicologia da educação ao ensino profissional agrícola. In: DAMASCENO, Allan; PAULA, Lucília Lino; MARQUES, Valéria. *Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas*. Seropédica, 2012, p. 31-48.
- MARTIN, Mariana. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade uma análise no município-pólo de Maringá. Londrina, 2012.
- MARTÍNEZ, Tomás Sola; URQUÍZAR. Natividad. Lopes. **A Educação Especial e os indivíduos com necessidades educativas especiais.** In: ROYO. Maria, Ángeles, Lou; URQUÍZAR, Natividad Lopes. (Org.). *Bases Psicológicas da Educação Especial*. Trad. Ricardo Roseanbush. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 11-29.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- MENEGOLLA, M; SANT'ANNA. I. M. **Por que planejar? Como planejar? Currículo – Área – Aula.** 15ª ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 1991.
- MOTA, R. M. S.; MONTEIRO, R. C. **A educação inclusiva entre atos e palavras:** em busca de um sentido. In: In. DAMASCENO, Allan; PAULA, L, L; MARQUES, Valéria (Org.). *Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas*. Seropédica, 2012, 49-62.
- MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** *Holos*, Ano 23, Vol. 2 – 2007.
- PACHECO, Elieser (Org.) **Institutos Federais – uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Moderna. Brasília, 2011.
- PADILHA, Caio. **Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política educacional.** In: MANTOAN. Maria Teresa Eglér. *Para uma escola do século XXI*. Campinas/SP: Blioteca/UNICAMP, 2013.
- PASSOS, Sara Rozinda Martins Mouran Sá dos. **Educação Profissional e firmação docente:** trajeto, avanço e retrocesso. Curitiba: Appris, 2017.
- PIETRO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In. VALÉRIA. Amorim Arantes. *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.
- PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto do ensino agrícola:** experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus São João Evangelista-MG*, 2012.
- Projeto de Lei Nº. 101 de 1993 da Câmara Federal que **fixa as diretrizes da Educação Nacional.**
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** In: VIVARTA, Veet. *Mídia e Deficiência*. Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil Brasília, 2003, (p. 160-165).
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 eds. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Isabelle Cristine Mendes da. **A política de educação inclusiva no ensino técnico profissional:** resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus Vitória de Santo Antão*. 2011.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da; DORE, Rosemary: **A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais**. Revista Educação Especial | v. 29 | n. 54 | p. 203-214 | jan./abr.

SILVA, Rivânia de Sousa. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação da TEC NEP**. Natal/RN. 2014.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura**. Porto Alegre. Ano 8, nº 16. Jul./dez, p. 20-45. 2016. Santa Maria/RS.

TOMAZI, G. M. **Competência, qualificação – o correto?** In: MANTOAN. Maria Teresa Eglér. *Para uma escola do século XXI*. Campinas/SP: Biblioteca/UNICAMP, 2013. p. 49-51.

WELLER, M.; PFAFF, N. (Org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

6 APÊNDICE

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado em Educação

Título: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - CAMPUS BOA VISTA/IFRR

Pesquisadora: Maria Leilza Pires Siqueira

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFRR/*Campus* Boa Vista, a justificativa desta pesquisa se dá pela ausência de discussão e de aplicabilidade das normas e políticas públicas inerentes à educação inclusiva nas instituições educacionais, bem como, pela falta de discussão sobre o acesso e permanência do público alvo da educação especial na educação técnica profissional de nível médio, considerando que o acesso desse público nessa modalidade de ensino é insignificante comparando com outros níveis e modalidades. Para tanto, faz-se necessário realizar pesquisa documental, aplicação de questionário de caracterização e entrevista semiestruturada, que poderá ser gravada se assim os participantes permitirem. A colaboração dos participantes é necessária para que possam disponibilizar os dados que irão responder ao objeto de estudo.

As gravações das entrevistas realizadas com os participantes, caso eles consentam, serão arquivadas em pendrive e/ou CD. O arquivo ficará sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de três anos, após esse tempo serão destruídas.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas. Os responsáveis por esta pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade e o anonimato dos participantes submetidos ao estudo. Será garantida a segurança das informações coletadas, com acesso restrito somente a pesquisadora e ao orientador. Os dados serão guardados e analisados em sigilo pelos pesquisadores, sem que haja qualquer divulgação que permita identificação como: nome e endereço).

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Esta pesquisa apresentará dados que possibilitará reflexão sobre o acesso e permanência da pessoa público da educação especial na educação profissional, não só para o IFRR, mas para a sociedade como um todo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer n° (xxx) e pela Diretora Geral do *Campus* Boa Vista/RR, Joseane de Souza Cortez, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, em duas vias, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa trará uma previsão de riscos mínimos, tais como, incômodo, cansaço e um provável desconforto para responder as questões da entrevista. Estou ciente também, que meu tempo para responder a entrevista será respeitado, podendo parar quando desejar.

Estou ciente de que não haverá acompanhamento e assistência posterior a pesquisa, a não ser que fique provado que participar dessa pesquisa me causou trauma de qualquer natureza.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades, visto que minha participação nessa pesquisa é de forma totalmente voluntária.

Estou ciente de que haverá formas de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa, caso meu nome esteja relacionado a dados de forma que possa me causar danos profissionais ou me trazer constrangimento perante a instituição.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Parecer n° **2.585.838**

Assinatura da Pesquisadora: Maria Leilza Pires Siqueira

RG: 516112-6 SSP/RR

Assinatura do Participante: _____

RG:

Data:

Eu **Maria Leilza Pires Siqueira** declaro que serão cumpridas as exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS n° 466/12, comprometo-me que nenhuma atitude relacionada a pesquisa será tomada sem que o participante esteja em comum acordo.

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Pesquisadora: Maria Leilza Pires Siqueira

Telefone: 95- 98116 6151

E-mail: marialeilzapires@gmail.com

Instituição: Instituto de Agronomia / Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Agrícola da UFRRJ.

Contatos: Orientador - Allan Rocha Damasceno

E-mail: lepedi-ufrj@hotmail.com

Telefone: 21- 99962-8723

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, n° 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels: (95) 2121-0953



INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Pesquisa: Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial
CAMPUS BOA VISTA/IFRR

9.2 Apêndice B: Roteiro da entrevista

1. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO:

1. O que você entende por Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva?
2. O que você sabe sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino médio?
3. O que você pensa sobre a definição legal do público-alvo da Educação Especial restrito ao grupo das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
4. O que você pensa sobre os desafios na implementação das Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito do ensino médio?

5. A respeito da legislação que prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o público-alvo da Educação Especial, o que você pensa a respeito desse serviço?
6. Você conhece alguma (s) previsão (ões) legal (is) sobre o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial? Qual (is)?

2. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFRR, CAMPUS BOA VISTA CENTRO.

1. Você conhece algum documento oficial produzido pelo IFRR que contemple a inclusão do público-alvo da Educação Especial? Quais?
2. Quais ações político-pedagógicas você observa no que se refere à garantia do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino médio no IFRR, CBVC?
3. Considerando a sua função/posição na estrutura institucional, quais são as maiores dificuldades do IFRR/CBVC na inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino médio?
4. O que você pensa sobre a acessibilidade (arquitetônica, curricular, didática, entre outras) no IFRR, CBVC?
5. Você tem conhecimento sobre a disponibilização pelo IFRR, CBVC, de profissionais e materiais necessários ao atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial que cursam o ensino médio? O que você pensa sobre isso?
6. O que você pensa sobre as estratégias (didático-pedagógicas, curriculares, entre outras) necessárias para o cumprimento dos objetivos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva?

3. INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PAPEL DO NAPNE NO IFRR/CBVC.

1. O que você pensa sobre as ações desenvolvidas pelo NAPNE? Pode citar algumas?
2. Dentre as ações desenvolvidas pelo NAPNE, qual (is) você considera com impacto (s) mais evidente (s) para a formação do estudante no ensino médio?
3. O que você pensa sobre os principais desafios do NAPNE na

implementação das políticas públicas de educação voltadas para a inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino médio?

4. Considerando a sua função/posição na estrutura institucional, você pensa que o NAPNE dispõe de uma equipe em quantitativo suficiente e com condições adequadas para o atendimento da demanda do público-alvo da Educação Especial?
5. Você considera o IFRR, CBVC uma instituição educacional inclusiva?