



POLÍTICAS E AÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO

HIGOR HEYDER DA COSTA PINTO



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Higor Heyder da Costa Pinto

Título do trabalho: Políticas e Ações de Educação Especial e Inclusão no Instituto Federal Goiano

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do arquivo em formato digital PDF da dissertação.



Assinatura do autor²

Ciente e de acordo:



Assinatura da orientadora²

Data: 27/ 06 /2019.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC

POLÍTICAS E AÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO
INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas,
Formação de Professores e Inclusão

CATALÃO, GO.

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Pinto, Higor
POLÍTICAS E AÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO
INSTITUTO FEDERAL GOIANO [manuscrito] / Higor Pinto. - 2019.
112 f.

Orientador: Prof. Dulcéria Tartuci .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2019.
Bibliografia. Apêndice.

1. IF Goiano. 2. NAPNE. 3. Políticas. 4. Educação Especial. 5.
Inclusão. I. , Dulcéria Tartuci, orient. II. Título.

CDU 376

ATA DE DEFESA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO)
CEP – 75.704-020 - Fone: (64) 3441-5355
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA 107ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE HIGOR HEYDER DA COSTA PINTO

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA
JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Educação de HIGOR
HEYDER DA COSTA PINTO.

Em 27/06/2019, às 9:00:00 AM, na SALA 01, BLOCO H DA UFG/REGIONAL CATALÃO, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 107ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de HIGOR HEYDER DA COSTA PINTO, (matrícula nº 2017100559), intitulada: " **POLÍTICAS E AÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO** ". A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: **DULCÉRIA TARTUCI** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Orientação e Presidente da Banca), **MARIA MARTA LOPES FLORES** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Membro Interno) e **MARCOS JUNGSMANN BHERING** (Instituto Federal Goiano). Os examinadores, na ordem citada, arguíram o mestrando(a) sobre a dissertação apresentada, tendo o(a) mesmo(a) explicado e/ou rebatido às críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, em 27/06/2019.

DULCÉRIA TARTUCI
PPGEDUC, UFG/Regional Catalão

MARIA MARTA LOPES FLORES
PPGEDUC, UFG/Regional Catalão

MARCOS JUNGSMANN BHERING
Instituto Federal Goiano

Secretaria do PPGEDUC

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (s) aluno (s) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RG/UFG.

“Tinham as mãos amarradas, ou algemadas, e ainda assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras. Os presos estavam encapuzados; mas inclinando-se conseguiam ver alguma coisa, alguma coisinha, por baixo. E embora fosse proibido falar, eles conversavam com as mãos. Pinio Ungerfeld me ensinou o alfabeto dos dedos, que aprendeu na prisão sem professor: –Alguns tinham caligrafia ruim – me disse -. Outros tinham letra de artista. A ditadura uruguaia queria que cada um fosse apenas um, que cada um fosse ninguém: nas cadeias e quartéis, e no país inteiro, a comunicação era delito. Alguns presos passaram mais de dez anos enterrados em calabouços solitários do tamanho de um ataúde, sem escutar outras vozes além do ruído das grades ou dos passos das botas pelos corredores. Fernández Huidobro e Mauricio Rosencof, condenados a essa solidão, salvaram-se porque conseguiram conversar, com batidinhas na parede. Assim contavam sonhos e lembranças, amores e desamores; discutiam, se abraçavam, brigavam; compartilhavam certezas e belezas e também dúvidas e culpas e perguntas que não têm resposta. Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.”

(Eduardo Galeano. Celebração da Voz Humana/2. O livro dos Abraços)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à energia propulsora da criação que alguns conceituam como Deus, pela oportunidade de viver em um planeta de beleza extasiante e compreender nosso papel na construção de um mundo mais equilibrado e justo socialmente.

Às pessoas que estiveram presentes na minha vida e proporcionaram grande amadurecimento e reflexões acerca do meu ser e estar no mundo; aos meus pais, Didácio Pinto e Nazaré Bezerra da Costa, que sempre me acolheram e ampararam nos momentos mais difíceis, assim como estiveram comigo em momentos de alegria na minha trajetória terrestre; à minha irmã, Mírmie Ângela, que me inspira diariamente a ser uma pessoa melhor e aprender sobre a simplicidade e a autenticidade; ao meu sobrinho, afilhado e amigo, Lucas Costa, que me proporciona momentos de grande alegria desde o momento em que nasceu.

À minha companheira, Síbilla Porto Gonçalves, que sempre me motiva a viver a vida com leveza, pensar de maneira justa, simples e artística, além do incentivo em buscar viver as experiências terrestres com sabedoria e coragem a cada dia.

À minha orientadora, Dulcéria Tartuci, pela paciência, compreensão e ensinamentos constantes, pessoa pela qual tenho grande admiração, respeito e que, certamente, poderá contar comigo sempre que precisar. Continuemos nossa luta por uma sociedade inclusiva e permaneçamos com o diálogo para aperfeiçoamento de nossas práticas.

Ao Instituto Federal Goiano, instituição de que/da qual me orgulho fazer parte e que estabelece a formação qualificada de seu quadro de servidores como uma prioridade. Nessa instituição, pude concorrer em edital específico e ser contemplado com uma bolsa, por meio do Programa Institucional de Qualificação (PIQ).

RESUMO

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica representou avanços no campo educacional brasileiro, a oferta de educação em mais de 600 *campi* e proporcionou a interiorização dessa modalidade de educação. Diante da relevância do contexto de inclusão escolar na educação profissional, problematiza-se a implementação da política de inclusão e se propõe como objetivo analisar as políticas e ações educacionais inclusivas na rede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano — IF Goiano. A pesquisa foi realizada nos dois *campi* que possuíam o maior público-alvo, isto é, estudantes da educação especial matriculados entre os anos de 2015 e 2017 e atendidos pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Esse núcleo se constitui no IF Goiano em 2013 a partir de resolução institucional, em que se propõe a existência de um núcleo em cada campus. A análise documental foi pautada nas diretrizes nacionais inclusivas da educação e em regulamentos internos. Participaram da pesquisa, servidores técnicos administrativos, docentes e estudantes, e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com membros dos NAPNEs nos dois *campi* da instituição com maior número de estudantes atendidos pelo NAPNE. Os dados construídos a partir das entrevistas e dos documentos foram sistematizados e analisados em quatro tópicos: A Formulação das Políticas Inclusivas no Instituto Federal Goiano; A Representatividade Institucional do NAPNE nas Políticas Inclusivas; O NAPNE e Demandas Estruturais e Profissionais para Implementação das Políticas Inclusivas no IF Goiano; A Inclusão do Estudante com Deficiência e Terminalidade Específica no Contexto do IF Goiano.

Palavras-chave: IF Goiano. NAPNE. Políticas. Educação Especial. Inclusão.

SUMMARY

The expansion of the Federal Professional, Scientific and Technological Education represents advances at the Brazilian education scenery, the offer of education in more than 600 campuses and the internalization of this education modality. Against the relevancy of the theme of school inclusion at the professional education context, this search analyzes the implementation of the inclusion policies and proposes, as the objective of this work, to analyze the policies and actions of inclusion education at the Goiano's Federal Institute of Education, Science and Technology. The search was realized at two colleges of the Goiano's Federal Institute. The choice for them was due to the fact that they have the largest number of special education students matriculated during the period between 2015 and 2017. The analysis of the document was done considering the inclusion guidelines of education and the institutional regulation of procedure. It was also done half structured interviews with members of the NAPNE at the two colleges with largest number of special education students. The built data by the interviews and documents were systematized and analyzed in four topics: The Formulation of the Inclusion Policies at the Goiano's Federal Institute; The Institutional Representativeness of the NAPNE at the Institutional Inclusion Policies; The NAPNE and the Structural and Professional Demands for the Implementation of Inclusion Policies at the Goiano's Federal Institute; and The Inclusion of the Student With Disabilities and Specific Conclusion at the Context of IF Goiano.

Keywords: IF Goiano. NAPNE. Politics. Special Education. Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EI	Educação Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPCT	Educação Profissional Científica e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NAPIS	Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas
NEPEDS	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e Gênero
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PNEE-PI	Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TecNep	Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
WWF	World Wide Fund

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: População absoluta e proporção de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas por unidades federativas e Brasil.....	36
Quadro 2: Número de matrículas da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e nível Técnico Concomitante e Subsequente no estado de Goiás.....	42
Quadro 3: Número de matrículas da Educação Básica Profissional de Instituições Federais de Educação no estado de Goiás.....	43
Quadro 4: Número de matrículas de estudantes com alguma necessidade especial na Educação Profissional de Ensino Médio, no período de 2008 a 2014, no estado de Goiás.....	44
Quadro 5: Regulamentos do IF Goiano analisados na pesquisa	45
Quadro 6: Número de discentes matriculados em cada <i>campus</i> e nível de ensino em 2015, 2016, 2017 e 2018.....	45
Quadro 7: Estudantes atendidos pelo NAPNE e público-alvo da educação especial por <i>campus</i> do IF Goiano, em 2015.....	48
Quadro 8: Estudantes atendidos pelo NAPNE e público-alvo da educação especial por <i>campus</i> do IF Goiano, em 2017.....	48
Quadro 9: Estudantes atendidos pelo NAPNE e público-alvo da educação especial por <i>campus</i> do IF Goiano, em 2018.....	49
Quadro 10: Caracterização dos participantes da pesquisa	50

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Números de estudantes público-alvo da educação especial no estado de Goiás.....	39
Gráfico 2: Número de estudantes por <i>campi</i> no Instituto Federal Goiano.....	46

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevistas aos servidores que atuam no NAPNE — IF Goiano.....	77
Apêndice B - Roteiro de entrevistas aos docentes de AEE do IF Goiano.....	78
Apêndice C - Roteiro de entrevistas aos discentes público-alvo da educação especial atendidos pelo NAPNE — IF Goiano.....	79

Sumário

I. INTRODUÇÃO	11
II. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO COMO UM DIREITO HUMANO: PROBLEMATIZANDO O CONTEXTO CAPITALISTA	21
2.1 Educação e Concepção Dialética da Teoria Histórico-Cultural.....	21
2.2 Políticas de Inclusão e Contexto Capitalista.....	24
III. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	40
3.1 Contexto da Pesquisa	40
3.2 Procedimentos Metodológicos	48
IV. O NAPNE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: DIRETRIZES E AÇÕES DO NAPNE NO CONTEXTO DO IF GOIANO	55
4.1 A Formulação das Políticas Inclusivas no Instituto Federal Goiano.....	55
4.2 A Representatividade Institucional do NAPNE nas Políticas Institucionais Inclusivas.	67
4.3 O NAPNE e as Demandas Estruturais e Profissionais para Implementação das Políticas Inclusivas no IF Goiano	71
4.4 A terminalidade específica no contexto do IF Goiano.....	85
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
VI. REFERÊNCIAS	99
VII - APÊNDICES	106

I. INTRODUÇÃO

Iniciei minha vida acadêmica na educação superior no ano de 2004, quando ingressei no curso de Geologia, na Universidade de Brasília. A opção pelo curso fora em decorrência de querer evitar o ingresso na carreira docente, pois, na verdade, o curso que de fato gostaria de cursar era Geografia; contudo, à época, havia um grande temor de minha parte que esta opção me fizesse ingressar na carreira docente.

Passados três semestres cursando Geologia, tive a percepção de que, apesar de ser uma área que prometia grandes rendimentos salariais aos graduados, não me identificava com a forma de atuação profissional, uma vez que as relações trabalhistas, os impactos ambientais, a sustentabilidade, o monopólio comercial de grandes conglomerados eram temáticas que eu enxergava serem imprescindíveis para a construção do conhecimento para além do tecnicismo.

Apesar desses conflitos, na Geologia pude refletir a respeito da fragilidade da existência humana em um minúsculo planeta com idade de 4,6 bilhões de anos, refletir sobre a magnitude dos eventos geológicos que moldaram o espaço terrestre tal como ele se apresenta, desde a formação do planeta no Sistema Solar. Isso me aproximou das reflexões que a ciência geográfica estabelece em relação ao meio natural e o sociocultural, além de ter ampliado as reflexões a respeito das nossas semelhanças e diferenças enquanto humanos residentes de um mesmo “lar”.

Desse modo, realizei um novo vestibular e ingressei no curso de Geografia, na mesma universidade, no ano de 2006, um pouco menos resistente à ideia de exercer a docência — o que se iniciou após um ano e meio. Apesar de ainda não ter concluído a graduação, tive um primeiro contato com preparatório para vestibulares e, desde então, minha atuação profissional se dá no campo da educação.

Após 6 anos e meio atuando como professor de Geografia na rede privada em Brasília, tive minha primeira experiência como servidor efetivo na educação pública em 2014, quando ingressei no Instituto Federal Goiano (IF) — Campus Avançado Catalão,

no cargo de técnico em assuntos educacionais, local em que atuo até o presente momento e que, apesar de inúmeras dificuldades, faz-me acreditar ainda mais no potencial de superação das desigualdades socioeconômicas por meio de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Ao assumir o cargo no IF, a partir desse momento, enxerguei uma real necessidade de aprofundar meu conhecimento no campo da educação e, para tanto, ingressei em um curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão escolar e Coordenação pedagógica e, posteriormente, no curso de pós-graduação *stricto sensu*, na Universidade Federal de Goiás — Regional Catalão, atualmente Universidade Federal de Catalão. Como membro dessa universidade, destaco o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) como uma instituição ímpar no fomento à capacitação do seu quadro de servidores e me sinto honrado em fazer parte dela.

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas e ações educacionais inclusivas na rede do IF Goiano e de que modo elas têm contribuído para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial³, com o intuito de responder às seguintes questões de pesquisa: quais são as diretrizes políticas e ações educacionais inclusivas do IF Goiano? Quais avanços foram alcançados a partir dessas políticas e ações educacionais? De que modo elas podem ser mais abrangentes e eficazes? Para responder a tais questões, pretende-se, neste trabalho, descrever as políticas e ações educacionais inclusivas no IF Goiano, verificar o incremento das ações educacionais inclusivas na rede e analisar as ações para a inclusão dos alunos com deficiência.

A temática da educação especial e inclusão escolar se deve, principalmente, ao meu convívio direto com uma pessoa com deficiência intelectual moderada e que sempre teve muita dificuldade em prosseguir em uma carreira acadêmica. Refiro-me à minha irmã, 6 anos mais velha que eu e que, com muita dificuldade, conseguiu concluir o Ensino Médio no fim dos anos 1990 e, posteriormente, realizou cursos técnicos nas

³ Opta-se pela terminologia público-alvo da educação especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

áreas de Enfermagem e Nutrição, mas sem uma efetiva inserção social no mercado de trabalho capitalista.

O mergulho na temática da educação especial me propiciou rever práticas equivocadas que já tive como professor e até mesmo servidor, exatamente pelo fato de ainda não ter tido a oportunidade de realizar essas reflexões teóricas e científicas e de me envolver melhor nesse processo como educador. Pude perceber o quão amplo é esse tema e espero poder contribuir em âmbito profissional e pessoal para a sensibilização a fim da participação efetiva dos sujeitos com deficiência na sociedade.

A oferta de uma educação inclusiva a todos os alunos, nos níveis fundamental, médio e superior, é uma garantia estabelecida em diversas leis no País e está ligada a uma reflexão mundial acerca do respeito à diversidade e aos direitos humanos. Dessa forma, as condições necessárias para o ingresso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial nas instituições de ensino são fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e uma sociedade livre de preconceitos e discriminações. O impacto dessas ações, naturalmente, não se restringe apenas aos alunos público-alvo da educação especial, mas sim a toda a sociedade. O ambiente escolar é essencial na construção do sujeito como humano e cidadão, e a atuação de professores e comunidade escolar é primordial para a promoção de uma educação mais humana e propagadora de uma reflexão acerca de valores sociais inclusivos.

A temática da educação inclusiva ainda é alvo de profundas reflexões e debates, desde a criação do Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1854. Com o intuito de incluir pessoas com deficiência visual e com a criação do Instituto Nacional de Surdos (INES), em 1856, pode-se dizer que se inicia uma política de educação especial no país — ainda que em uma perspectiva de caráter essencialmente assistencialista. Posteriormente, com a institucionalização da associação Pestalozzi e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no século XX, contribuiu-se para um aprofundamento dessa reflexão, porém ainda em um viés educacional isolacionista.

Apesar de a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, prever, no artigo 26º, que “toda pessoa tem direito à educação”, somente na década de 1980 — quando a ONU promoveu, em 1981, o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência — e no início da década de 1990, houve maior notoriedade sobre as discussões a respeito do direito à inclusão das pessoas com deficiência. E a educação é um dos pilares para a garantia desse direito. Nesse cenário, destaca-se a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Conferência de Jomtien (1990), que aprova a Declaração Mundial sobre Educação para Todos; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), que aprova a Declaração de Salamanca; a Convenção de Guatemala (1999); e a Carta do Terceiro Milênio (1999).

Essas conferências foram marcos do movimento do direito à educação e se inserem em um contexto global em que, segundo Mendes (2006), nos países pobres e em desenvolvimento, no início da década de 1990, havia 100 milhões de crianças e jovens sem acesso à escolarização básica, e apenas 2% das pessoas com deficiência recebiam qualquer modalidade de educação. Dessa forma, é importante analisar a implementação das políticas educacionais inclusivas na conjuntura brasileira no âmbito de uma crise de toda a educação no país.

Ao longo de várias décadas, algumas leis foram promulgadas e aprimoradas para se buscar um modelo menos excludente, pois, historicamente, a exclusão está presente na construção social do país e, para superá-la, o ambiente escolar é fundamental. Silva (2010) explicita que inclusão e exclusão se inter-relacionam em um processo dialético e não podem ser analisadas separadamente, pois o processo de inclusão é uma constante tentativa de superar a exclusão presente nas interações entre atitudes, ações, cultura, políticas e práticas institucionais discriminatórias.

Em território nacional, a Constituição Federal prevê a equidade em nível social e educacional em alguns de seus artigos. Destaco aqui o artigo 3º, inciso IV, que estabelece, como um de seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Destaco também o artigo 205, que define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a

qualificação para o trabalho, além do artigo 208, que versa sobre o dever do Estado em garantir a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), com redação dada pela Lei nº 12.796/13, em seu artigo 59, contempla a formação de uma educação inclusiva aos “educandos com altas habilidades, superdotação, transtornos globais ou deficiência” e aponta, no inciso I, que os sistemas de ensino devem assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades”.

Outra importante diretriz sobre o direito do estudante com deficiência está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), em seu artigo 54, aponta que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III — o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Contudo, a possibilidade de implementação das classes especiais contribuiu para um aumento desse modelo de organização escolar e, conseqüentemente, para uma perspectiva excludente, uma vez que esses sujeitos já são estigmatizados e alvo de preconceitos na sociedade. Crochick (1995) aponta que o preconceito se desenvolve em um processo de socialização dos indivíduos, em que os estereótipos se constituem a partir de um predicado cultural.

Em 2008, é realizada a publicação, pelo Ministério da Educação, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), um marco para a educação especial em todo o país. O PNEE-PEI ampara-se em um movimento mundial que concebe a educação inclusiva como ação pedagógica, cultural, social e política. Além disso, institui importantes diretrizes para promover uma educação fundamentada na concepção humana e cidadã, em que prevalece a equidade e o combate a práticas discriminatórias nas escolas. É necessário que as diferenças entre os múltiplos sujeitos que integram o ambiente educacional sejam reconhecidas e, a

partir delas, que se potencialize o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o público-alvo da educação especial é caracterizado, na PNEE-PEI, por meio da Resolução nº 04/2010, do Conselho Nacional de Educação, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com esses documentos, os alunos que devem ter matrícula garantida nas classes comuns do ensino regular e acesso ao AEE são: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE, suplementar ou complementar, deve, assim, ser ofertado “em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A Lei 13.146/2015, que aprova o Estatuto da Pessoa com Deficiência, igualmente se constitui como um marco de grande relevância para a inclusão social e considera pessoa com deficiência

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p.1).

Visando ao movimento de educação para todos e à ampliação de vagas da Educação Básica e do Ensino Superior, é promulgada, em 2008, a Lei 11.892/08, que estabelece a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que, atualmente, estão presentes em todas as 27 unidades federativas brasileiras, em 644 *campi*.

Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pelo Colégio Pedro II, os quais têm contribuído significativamente para a promoção da educação profissional pública no Brasil. É possível perceber a distribuição dos *campi* dessas instituições no país e a interiorização da educação profissional, científica e tecnológica, com a oferta da educação superior, pós-graduação e educação profissional de nível médio concomitante, subsequente e integrada.

Em um modelo educacional voltado fundamentalmente para o trabalho, deve-se ressaltar que, durante mais de três séculos, os trabalhos manuais eram executados majoritariamente por escravos, que eram comercializados como força produtiva para maximizar os lucros. Inter-relacionar conhecimento e prática do trabalho pressupõe a compreensão da conjuntura estabelecida a partir de processos históricos; logo, para além do que Saviani (2006) define como um adestramento de habilidades, a educação profissional deve estar vinculada a esses valores.

É preciso ainda refletir, para além do tecnicismo acrítico sobre o processo do trabalho, sobre a construção de uma formação que preze pela autonomia do indivíduo, tornando-o apto a produzir conhecimento. O contexto das mazelas sociais está diretamente relacionado ao campo da educação e, como contrapartida, a educação profissional pode ser importante instrumento de inclusão social. Frigotto (2007) explica que não é possível compreender a dívida histórica que o Brasil possui com a educação básica e profissional dissociando-a da estrutura social construída durante o período colonial escravocrata e das reformas neoliberais, ocorridas, no Brasil, na década de 1990.

No contexto da inclusão, é imprescindível reconhecer que as condições de normalidade se alteram ao longo do tempo, e é necessário pensar para além da apropriação capitalista nas relação de trabalho alienado. Pansini e Matos (2018) apontam que a preocupação com as políticas inclusivas em âmbito mundial se inserem no contexto da urbanização e marginalização de uma parcela da população que evade do campo — muitas vezes expulsa de suas terras devido à própria forma de produção capitalista — e, a partir de então, necessita ser inserida no mercado de trabalho urbano. Entre esses sujeitos, estão as pessoas com deficiência, e o quadro de miséria e pobreza associados a essa condição corrobora para uma maior vulnerabilidade dessas pessoas no mercado de trabalho capitalista.

As políticas de inclusão, no Brasil, ocorrem a partir do programa TecNep, iniciado em 2000, e direcionam a implantação dos Núcleos de Atendimentos às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em cada *campus* da rede. A perspectiva da educação profissional como meio de inserção no mercado de trabalho

capitalista se configura em um enorme desafio em relação às pessoas com deficiência, haja vista que, nesse âmbito, a política se insere em uma perspectiva social. Januzzi (1994) aponta que a atividade produtiva exercida por meio do trabalho assume um grau de importância para além dos rendimentos financeiros, pois se refere a um grau de independência na esfera social e pessoal.

A formulação de uma política educacional inclusiva voltada para a educação profissional se insere em um cenário de reflexão sobre as políticas inclusivas, Rosa (2011) realizou um levantamento estatístico, em 1999, segundo o qual se constatou que 30% das instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT) atendiam estudantes com deficiência e, portanto, seria necessário traçar políticas direcionadas a esse público. A criação do programa TecNep ocorreu a partir da articulação entre a então Secretaria de Educação Especial (Seesp), extinta e reconfigurada como Diretoria de Políticas de Educação Especial na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi⁴), e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e possibilitou a criação de núcleos para atender as pessoas com deficiência em diversos *campi* da rede.

A perspectiva do programa, a princípio, era implementar uma ação integrada de inclusão na rede de EPCT. Anjos (2006) afirma que essa implementação se deu em três momentos: inicialmente, concentrou-se na mobilização e na sensibilização de servidores com a realização de oficinas que envolveram instituições federais; em um segundo momento, foram definidos cinco polos regionais, no intuito de descentralizar a gestão do programa; em um terceiro momento, foi realizada a divulgação, o acompanhamento e a avaliação do programa e sua implementação.

É interessante notar que, conforme discutido na dissertação de Silva (2014), com o amadurecimento do programa, o processo de implementação se concentrava em cinco eixos: mobilização e sensibilização; consolidação dos grupos gestores dos NAPNEs; formação de recursos humanos; utilização e desenvolvimento de tecnologia

⁴ Extinta no início do governo de Bolsonaro e substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP)

assistiva; acompanhamento, avaliação e implementação. Torna-se, assim, clara a ampliação das perspectivas do programa.

A implementação do programa TecNep tem contribuído para um aumento do número de estudantes matriculados na Rede Federal de EPCT, contudo, é necessário avaliar tal processo no contexto de produção capitalista, que promove exclusão social das pessoas com deficiência. Deve-se compreender que as políticas públicas visam corrigir as mazelas geradas pelo próprio modo de produção vigente e, portanto, é necessário avaliar o processo de implementação dessas políticas. Na Rede Federal de EPCT, segundo Anjos (2006), é notória a dificuldade de implementação da ação TecNep em relação à quebra das barreiras atitudinais, à falta de espaços físicos para os NAPNEs, à formação de recursos humanos e às definições das atribuições dos membros do núcleo.

Entre as barreiras impostas ao processo de inclusão social e educacional da pessoa com deficiência, as atitudinais são as que apresentam maior dificuldade de serem superadas, uma vez que se insere no comportamento social de “normalidade”. Amaral (1998) apresenta a seguinte definição sobre as barreiras atitudinais:

[...] são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação a outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais (AMARAL, 1998, p. 17).

Lima e Silva (2016) ressaltam que as barreiras atitudinais nem sempre são percebidas ou intencionadas e que é necessário remover essas barreiras assim que detectadas. As referidas autoras elencam algumas das barreiras existentes no contexto escolar e social, tais como o medo de receber o aluno ou profissional com deficiência na escola; a rejeição em interagir com as pessoas com deficiência na escola; acreditar que o estudante com deficiência é inferior e atrapalhará a aprendizagem dos outros estudantes; sentimento de piedade; Desconsiderar a deficiência dos estudantes; Ter baixa expectativa com o estudante e acreditar que só será capaz de realizar atividades mecânicas e repetitivas.

A aprovação da Lei 13.409/16 ampliou o acesso de pessoas com deficiência às instituições da referida rede, uma vez que promove a inclusão dessas pessoas por meio

do direito a reserva de vagas. Por isso, ganham ainda mais relevância as pesquisas que avaliam a implantação do programa TecNep, considerando que o acesso é apenas um dos importantes processos para a promoção da inclusão escolar. Mendes (2010) alerta para a forma como têm sido implementadas as políticas educacionais inclusivas e afirma que há, de modo generalizado, ausência de profissionais qualificados e recursos que garantam o direito das pessoas com deficiência à inclusão.

A promoção da inclusão escolar revela-se, portanto, um grande desafio aos Institutos Federais, haja vista que a oferta de educação dessa rede ocorre em nível médio (integrado, concomitante e subsequente), superior (licenciaturas, bacharelados e tecnólogos), pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu*, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Essa diversidade de público exige profundas discussões com todo o corpo gestor, docente e administrativo em relação às práticas educacionais na instituição e às estratégias adotadas, que devem ser pensadas de modo diversificado.

Diante da relevância do contexto de inclusão escolar na educação profissional, o presente trabalho problematiza a implementação da política de inclusão e se propõe a analisar as políticas e ações educacionais inclusivas na rede do IF Goiano, a partir do NAPNE. Para tanto, esta dissertação está organizada em três capítulos: Educação e Políticas de Inclusão como um Direito Humano: problematizando o contexto capitalista (capítulo I); Percuso Metodológico da Pesquisa (capítulo II); As políticas públicas educacionais inclusivas: diretrizes e ações do NAPNE no contexto do IF Goiano (capítulo III), em que são apresentados os resultados da pesquisa, as discussões e a análise dos dados. Por fim, apresento as considerações finais.

II. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO COMO UM DIREITO HUMANO: PROBLEMATIZANDO O CONTEXTO CAPITALISTA

Em uma perspectiva de pesquisa na área de Educação, vários são os vieses possíveis de análise do psiquismo humano em seu processo de desenvolvimento e apropriação do conhecimento. Por isso, é necessário haver clareza a respeito deles, afim de que sejam utilizadas, como base teórica, concepções conflitantes. Nessa perspectiva, buscaremos tecer uma discussão acerca da educação a partir da concepção dialética da teoria histórico-cultural.

2.1 Educação e Concepção Dialética da Teoria Histórico-Cultural

Rego (2014) elenca três principais concepções do desenvolvimento humano: inatista, ambientalista e sociointeracionista⁵. A primeira parte do pressuposto de que todo ser humano já nasce com suas capacidades básicas prontas ou com seu potencial de desenvolvimento formado, ou seja, nessa visão, o ambiente, a cultura, o espaço geográfico em que o indivíduo nasce não são preponderantes em seu desenvolvimento cognitivo, e cada um se desenvolverá a partir das capacidades que já possui desde o nascimento. Nessa perspectiva, a educação não consegue superar as diferenças, pois a premissa é de que alguns nascem com capacidades e potencialidades em diferentes áreas melhores que outros; assim, retira-se o papel preponderante do professor, uma vez que o sucesso ou fracasso do aluno depende apenas de suas aptidões ou dons inatos.

Em contrapartida, ainda segundo a autora, a concepção ambientalista considera que o indivíduo nasce como uma “folha em branco”, e o ambiente é que vai ser preponderante para o desenvolvimento cognitivo da criança; ou seja, a partir dos estímulos externos do meio cultural em que determinado ser humano vive, é que se desenvolverão as suas aptidões ou talentos. Essa concepção foi bastante utilizada pela pedagogia tradicional e pela educação tecnicista, uma vez que a escola, a partir do seu

⁵ Também chamada de histórico-cultural.

ambiente, pode “moldar” o indivíduo para que assuma uma posição na sociedade de produção capitalista.

A concepção sociointeracionista, por sua vez, proposta por Lev Vigotski (2011), pressupõe uma interação dialética em relação ao desenvolvimento do psiquismo humano. Em outras palavras, concebe que o indivíduo apreende os valores e conhecimentos a partir do contexto sociocultural em que está inserido, e, no processo de internalização, transforma esse conhecimento para, posteriormente, intervir em seu meio. Para Vigotski, a sociedade se desenvolve e se transforma a partir do conhecimento acumulado no tempo histórico, que é apreendido pelos indivíduos por meio da cultura e da intervenção do homem em seu meio.

Oliveira (1993, p. 104) identifica na teoria vigotskiana dois aspectos que podem ser considerados universais: o primeiro refere-se ao fato de o cérebro ser um sistema flexível, aberto, adaptável ao contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido, sem que isso fira as estruturas físicas do órgão; o outro aspecto refere-se ao papel determinante da cultura na constituição do indivíduo tal como ele é. Assim, sucintamente, Vigotski (2011) considera o homem como ser biológico e social, contudo defende que a formação de suas funções psicológicas superiores está sob maior influência do componente social que do biológico.

A palavra social, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado. Antes de mais nada, em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. Além disso, seria possível apontar para o fato de que o signo localizado fora do organismo, assim como o instrumento, está separado do indivíduo e consiste, em essência, num órgão da sociedade ou num meio social. Ademais, poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura — esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social. Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento. (VIGOTSKI, 2011, p. 864)

A abordagem histórico-cultural no campo da educação preconiza um papel de grande relevância ao professor, que é o mediador entre o conhecimento cultural produzido historicamente e a internalização desses conhecimentos por parte do estudante. Dessa forma, há uma intencionalidade na prática do professor, já que as

funções psicológicas superiores⁶ não são inatas, mas sim desenvolvidas em um processo de internalização e transformação do conhecimento por parte do indivíduo, que intervém no meio cultural e, assim, transforma também a si mesmo. Como destaca o autor:

“Agora, o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Ao se buscar a fundamentação da teoria vigotskiana, nota-se que está amparada no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético, formulado por Karl Marx e Friedrich Engels. Segundo Rego (2014), o materialismo histórico-dialético pressupõe que os seres humanos, em sua história, se constituem em indivíduos que, na luta pela sobrevivência, se organizam em sociedade em torno do trabalho, estabelecendo então relações entre si e com a natureza. Ou seja, à medida que o homem (um ser natural, mas também social) transforma a natureza por meio do trabalho, também transforma a si mesmo.

Segundo Saviani (2013), é o trabalho que diferencia o homem de outros seres biológicos:

Ora, o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência. É o que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza. O homem tem de fazer o contrário: ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar

⁶ Vigotski (2002) adota uma diferenciação entre os homens e os animais, segundo ele, os dois nascem com funções psicológicas elementares, básicas, que são aquelas de origem biológica e de relação direta e imediata com a natureza, uma reação direta ao ambiente. Contudo, se diferenciam a partir do momento em que o homem se apropria da cultura em que está inserido a partir de uma interação dialética mediada pelo signo e, assim, desenvolve funções psicológicas superiores que permite o planejamento de ações e não somente a mera reação a estímulos externos do ambiente.

não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la. (SAVIANI, 2013, p. 132-133).

Há uma relação intrínseca entre o trabalho e a cultura, uma vez que o trabalho é elemento determinante para a concepção de ser humano. “Através dessa atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano” (Saviani, 2013). Nesse sentido, a cultura se insere no contexto do existir do homem e de sua relação com a natureza, transformando-a e, logo, transformando a si mesmo enquanto ser também natural.

Essa concepção dialética se expressa também na linguagem. De acordo com a teoria histórico-cultural de Vigotski na área da educação especial, o autor atribui o grande valor da cultura na formação do sujeito e no desenvolvimento da linguagem. Exemplo disso são os códigos linguísticos utilizados por cegos, que podem ler por meio do tato pelo Sistema Braille, e por surdos-mudos⁷, que podem se comunicar por meio da linguagem de sinais:

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento. Psicologicamente, essas formas de educação conseguem superar o mais importante, ou seja, a educação consegue inculcar na criança surda-muda e na cega a fala e a escrita no sentido próprio dessas palavras. (VIGOTSKI, L. S. 2011, p. 868)

A partir dos estudos de defectologia, Vigotski (2011) elucida a grande preponderância da cultura sobre o componente biológico e orgânico no desenvolvimento da linguagem e de funções psicológicas superiores no ser humano, pois, até então, considerava-se a fala possível apenas através do aparelho fonador ou a leitura e a escrita apenas a partir do sentido da visão. Porém, por caminhos indiretos, é possível incluir o indivíduo no contexto social e escolar, o que seria impossível pelos caminhos diretos elaborados para os sujeitos sem deficiência.

2.2 Políticas de Inclusão e Contexto Capitalista

⁷ Embora as concepções atuais não considerem a pessoa surda como pessoa muda, o termo surdo-mudo era de uso habitual na época em que Vigotski desenvolveu seus estudos.

A partir dessa perspectiva de educação, é importante refletir acerca das políticas públicas no âmbito da inclusão escolar. Mainardes (2006) aponta que a abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe tem sido bastante utilizada para a análise das políticas educacionais. Segundo esses pesquisadores, existem cinco contextos para o ciclo de políticas públicas: os contextos de influência, de produção do texto, de prática, de resultados e efeitos e de estratégia política.

Para Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas é útil e uma ferramenta relevante para a compreensão dos processos que as envolvem, desde o planejamento até a implementação, incluindo os espaços de poder e a aplicabilidade das políticas gestadas. Nesse sentido, o contexto de influência é o primeiro eixo que se estabelece nesse ciclo. Ele possui como principal objetivo a construção do discurso político e é, portanto, um espaço de disputa entre grupos de acordo com os interesses e concepções de educação

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006, p. 51)

Um outro momento crucial no ciclo de políticas diz respeito ao contexto da prática, e deve-se compreender que os sujeitos que implementam as políticas diretamente não são ingênuos, pois interpretam a política de acordo com suas vivências, valores e, portanto, podem recriar a política no contexto da prática. Assim, o texto final de um documento não encerra a política em si. A prática é também um espaço de disputa que ocorre pela interpretação dos sujeitos que irão implementar a política.

Habermas (2002) afirma que, em um Estado democrático de direito, o exercício político do poder se constitui em duas frentes que necessitam igualmente ser compreendidas. Em suas palavras:

“é preciso que se possam entender tanto os processamentos institucionalizados dos problemas que se apresentam quanto a mediação dos respectivos interesses, regrada segundo procedimentos claros, como efetivação de um sistema de direitos.” (HABERMAS, 2002, p. 25)

É necessário compreender ainda que a efetividade das políticas públicas educacionais são dependentes dos princípios do Estado democrático de direito, em que fatores como financiamento, capacidade de pessoal para execução das diretrizes constituídas, ainda no contexto de influência (Mainardes, 2006) sejam consideradas e realizadas a partir de contribuições de todos os atores educacionais envolvidos.

Para melhor entender as políticas públicas inclusivas, é preciso que se reflita acerca do que se concebe como inclusão. Garcia (2004) afirma que esse conceito está atrelado a uma perspectiva de superação da ordem social estabelecida, demasiado excludente e que, apesar de atualmente se apresentar como uma “inovação”, uma “revolução”, tem suas raízes epistemológicas relacionadas a uma explicação mecânica das relações sociais, o que privilegia a manutenção do sistema social vigente. Kassar (1998) afirma que as reflexões sobre inclusão se inserem em uma perspectiva liberal e visam inserir as pessoas com deficiência no mercado de consumo.

Apesar da discussão acerca da inclusão se iniciar no início do século XX, com destaque para as ideias de Talcott Parsons (1902–1979), é somente nos anos 1990 que se ampliam as discussões acerca do conceito. Garcia (2004) afirma que, nesse momento, a maior ênfase da inclusão é na área da educação especial. É nesse período que são promulgados o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano Decenal de Educação para Todos⁸ (1993), a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Conforme explicitado na introdução deste trabalho, essas diretrizes preveem o direito do acesso à educação às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; contudo, as estruturas físicas, a capacitação dos corpos docente e administrativo, a disponibilidade de tecnologias assistivas e de profissionais

⁸ Apesar da nomenclatura, o documento não faz nenhuma alusão às expressões “inclusão”, “educação inclusiva” e “educação especial”.

imprescindíveis para a promoção da inclusão escolar são um dos fatores que dificultam esse processo. A compreensão do processo de inclusão necessita que se busquem as raízes da exclusão e, nesse contexto, o avanço das políticas neoliberais a partir da década de 1990, no Brasil, produziu um avanço de um processo de exclusão da parcela mais pobre da população.

Ao conceber a inclusão social como um direito humano, é salutar compreender que o neoliberalismo, por si só, não é capaz de superar as barreiras da exclusão imposta por esse mesmo modelo. Portanto, sem a garantia do Estado democrático de direito, a parcela dos excluídos, especialmente os mais pobres, não alcançam os direitos básicos para viver com dignidade. Segundo Gorender,

A implementação dos direitos humanos requer as condições políticas próprias da democracia. Não, porém, da democracia limitada às aparências e manipulada por elites interesseiras, mas da democracia efetiva dinamizada pelo impulso e pelo controle do conjunto dos cidadãos, a democracia que se concretiza na legalização e na prática dos dissensos, no multipartidarismo, na livre criatividade e expressão de ideias (GORENDER, 2004, p. 134)

Em democracias frágeis, o processo de exclusão não se diminui apenas pela promulgação de leis e diretrizes, é preciso haver compreensão da própria realidade e, para que esse processo ocorra, a educação torna-se fundamental. Nesse contexto, a educação com viés democrático se estabelece. Segundo Valle,

Na acepção que a aspiração democrática lhe concede, a 'educação' é, pois, prática 'deliberada', submetida a permanente questionamento e conduzida em relação a finalidades coletivamente instituídas e proclamadas. (Valle, 2008, p. 143)

A formação profissional que atende ao mercado deve também se valer de reflexão crítica sobre o processo econômico e produtivo em que o trabalho do educador se insere. É fundamental que o indivíduo/trabalhador possua consciência do processo em que está inserido, caso contrário, corre-se o risco de se estabelecer uma educação não democrática, em que o neoliberalismo objetificador prepondera.

As políticas neoliberais dos anos 90 ampliaram a desigualdade social já crescente no período da ditadura militar (1964–1985) e, no contexto da educação

especial, Kassar (1998) aponta que há um discurso liberal hegemônico em relação à inclusão de pessoas com deficiência:

O discurso hegemônico na educação especial é sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se, como vimos, sobre a crença na evolução "natural" da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades "naturais" do indivíduo. Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de "parceria", colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas). (KASSAR, 1998, p. 19)

A privatização de serviços públicos essenciais, a exemplo da educação, torna ações mitigatórias de um sistema excludente como grandes arautos da bondade filantrópica do mercado. Isso, no contexto da educação especial, reforça a exclusão das pessoas com deficiência, pois permanecem as barreiras atitudinais em relação a esses sujeitos, que, de acordo com as diretrizes políticas e, portanto, por lei, são dotados de direitos e devem ser incluídos na sociedade de acordo com suas potencialidades.

No contexto do capitalismo pós-revolução industrial até a atualidade, o trabalho assalariado é um instrumento de troca e, em um mundo em crescente processo de urbanização, a lógica do trabalho como mercadoria se torna imperiosa também às pessoas com deficiência, para que estas não se tornem dependentes do Estado. Por isso, para que se estabeleça um regime democrático, é preciso que a inclusão dos excluídos, produzidos pela própria lógica do sistema, seja repensada constantemente, e que os seres humanos tenham condições de se estabelecer dignamente de forma autônoma e independente.

No contexto rural, da pequena agricultura familiar, Pansini e Matos (2018) discorrem que a preocupação com o sujeito com deficiência não era tão grande, uma vez que ele poderia participar de atividades cotidianas úteis no contexto familiar — o que não se torna possível no ambiente urbano. Tendo em vista que o próprio desenvolvimento do modo de produção industrial capitalista contribuiu para a saída de trabalhadores do campo para as cidades, é justamente no contexto urbano, industrial e mecanizado que deve se pensar a educação. Saviani (2003, p.134) afirma:

[...] Por estes motivos, a sociedade moderna tende a um processo de industrialização da agricultura e urbanização do campo. Ela tende a assumir crescentemente a forma urbano-industrial, porque a agricultura na sociedade moderna tende a ser crescentemente mecanizada, ou seja, industrializada. Incorporam-se as técnicas de produção industrial na própria produção agrícola. E o interior, o campo, tende a se urbanizar: as relações sociais tendem a se centrar nas formas urbanas, que passam a predominar sobre as rurais.

É impossível dissociar, portanto, a educação do cenário da economia política e, segundo Cardozo *et al* (2017), no âmbito do capitalismo monopolista, há um campo de tensão em relação à educação e ao ensino, uma vez que a educação pode contribuir para a manutenção da ordem socioeconômica vigente ou, em um outro viés, para a transformação da sociedade a fim de superar o sistema excludente. No atual contexto de internacionalização do sistema capitalista, a formação de uma grande massa de trabalhadores é imprescindível para que haja concorrência não apenas em um único território, mas também para que haja competitividade pela oferta de mão de obra mais barata em âmbito global. A educação, como um ponto-chave de disputa da economia política, inserida em uma ótica neoliberal, tende a ser reprodutora da ordem socioeconômica vigente.

Pansini e Matos (2018) afirmam que, a partir da década de 1980, após uma sobreacumulação de capital advindo de uma valorização do período de guerras, países como EUA, Europa e Japão, associados à necessidade de continuidade de valorização desses capitais, encontraram no retorno à doutrina liberal a possibilidade de expansão de mercado no globo. Contudo, o arrocho salarial, a instauração de um arrojado programa de privatizações, o aumento dos níveis de desemprego⁹, o corte de “gastos” sociais provocaram uma crise social em vários países, principalmente os periféricos. Segundo os autores,

Esse e tantos outros exemplos que poderiam ser aqui mencionados mostram que se por um lado a redução das de ciências exigia a destinação de volume maior de recursos financeiros e investimento na qualidade de vida da população, por outro, as condições criadas pelo uso doutrinário das ideias neoliberais seguiram o caminho inverso. (PANSINI E MATOS, 2018, p. 370)

O fim dá década de 80 foi marcado pelas crises do petróleo, com forte impacto na economia da maior parte dos países do globo dependentes dessa fonte de energia.

⁹ Aumento do exército reserva de trabalhadores e ampliação da concorrência entre os trabalhadores para venda de sua mão de obra, o que provoca diminuição nos salários.

É nessa conjuntura que há uma ascensão do neoliberalismo, inicialmente no Reino Unido e nos EUA e, posteriormente, atingindo vários outros países, em sua maioria periféricos. Rizzoto demonstra que

Contudo, foi a crise global, iniciada com a crise do petróleo, em 1973, e a onda inflacionária que se seguiu na década de 1980, levando ao declínio do Estado de Bem-Estar Social, associado ao colapso do socialismo real, simbolizado pela queda do muro de Berlim em 1989, que permitiu uma ampla ofensiva do pensamento liberal, traduzido no projeto neoliberal deste final de século. (RIZZOTO, 2008, p. 275).

O fim da guerra fria representou um triunfo do sistema capitalista sobre o socialismo real e um avanço do neoliberalismo nos países periféricos. Na América Latina, o Consenso de Washington (1989) se estabeleceu como uma espécie de receituário para a recuperação econômica desses países, a partir de um imperioso programa de privatizações e abertura econômica:

Neste encontro foram definidas as linhas de política macroeconômica, que iriam inspirar as reformas, denominadas neoliberais, as quais foram implementadas em grande número de países periféricos, como o Brasil, nas décadas de 1980 e 1990. As linhas básicas formuladas, no referido encontro, consistiam na defesa da desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, no equilíbrio das contas públicas, na privatização das empresas estatais, na flexibilização das formas de vínculo entre capital e trabalho e no estabelecimento de uma taxa cambial realista. (RIZZOTO, 2008, p. 277)

O século XXI, em suas quase duas décadas percorridas, intensificou e facilitou a expansão dos grandes conglomerados que territorializam¹⁰ as mais diversas partes do globo e inserem a população mais pobre (historicamente excluída e servil) na lógica de poder, em que, na ótica liberal, há uma naturalização da exploração dessa mão de obra. Atualmente, o mundo vive um contexto de várias guerras, possibilidade real de colapso ambiental nas próximas décadas e, seguramente, a inclusão de pessoas com deficiência a partir de um fundamento filantrópico constituem apenas “esmolas” que não combatem as raízes da exclusão, a desigualdade social. Segundo Santos (2009),

¹⁰ Segundo Santos (2015), no processo de territorialização, as empresas multinacionais desterritorializam os atores locais e se territorializam nessas localidades. Mudam a estrutura do emprego e de outras relações econômicas, sociais, culturais e morais em cada lugar. Eliminar todos os obstáculos à livre circulação de mercadorias, informações e dinheiro passa a ser o objetivo principal das forças hegemônicas na disputa pelo território. A flexibilização dos regulamentos no território e a abertura do mercado impõem políticas que ferem a soberania dos Estados Nacionais, o que pode dificultar estes formalizarem suas propostas de gestão territorial. Atualmente, as empresas multinacionais sobrepõem-se aos Estados nacionais quando se trata de instituir suas políticas sociais, econômicas e comerciais.

Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interativa libertada das carências e inseguranças que ainda hoje compõem os dias de muitos de nós: o século XXI a começar antes de começar. Por outro lado, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico combinada com os perigos cada vez mais verossímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear fazem-nos temer que o século XXI termine antes de começar. (SANTOS, 2009, p. 14).

O conjunto de transformações ocorridas pautadas no atual modelo de globalização exige uma nova reflexão epistemológica das ciências. O discurso positivista, que aponta para um progresso por meio de uma neutralidade da ciência, está totalmente inserido no modelo de capital globalizado e, por esse motivo, não é possível afirmar que seja neutro. Em uma perspectiva materialista, a globalização significou o avanço do sistema capitalista no planeta, e é justamente essa ampla difusão de um modelo pautado em um processo produtivo globalizado — mas que ainda mantém e amplia as diferenças econômicas entre os países e seres humanos — o que ocasiona crises sociais, econômicas e ambientais existentes no mundo atualmente. Essa difusão do sistema só foi possível por um neocolonialismo implantado brutalmente no continente asiático e, principalmente, no continente africano. Segundo Porto-Gonçalves (2006),

A expansão do capitalismo revestia-se de uma aura de missão civilizatória e, dessa forma, absolvía-se o etnocídio e o genocídio que se cometia contra os povos da África, Ásia e América Latina, considerados primitivos e atrasados e, portanto, assimilados à natureza — selvagens (da selva) e bárbaros (para os romanos, os que falam como se fossem aves) —, estava justificada a sua dominação. A burguesia estaria cumprindo uma missão civilizatória ao destruir povos atrasados. (PORTO-GONÇALVES, 2006 p. 13).

Por tudo isso, é necessário compreender o processo histórico que amplia a exclusão dos sujeitos na sociedade e o funcionamento da educação pautada na competitividade. Torna-se claro que o fator socioeconômico é preponderante para o sucesso em sistema produtor de desigualdade socioeconômica. Esse irracional processo de exclusão e reforço da hegemonia das grandes potências colonizadoras já se mostra insustentável no médio e no longo prazo. É esse modelo que gerou guerras entre diversos povos ao longo da história e produz uma sociedade virulenta em relação aos excluídos do grande jogo econômico. Ainda segundo o autor,

A desvalorização do trabalho, em seus múltiplos aspectos, tem sido uma das principais características que os ideólogos neoliberais vêm insistindo e, para isso, exalta o papel da ciência e da tecnologia cunhando, até mesmo, uma expressão — *sociedade do conhecimento* (Manuel Castells) — para designar o período atual. A expressão é no mínimo infeliz, posto que uma sociedade sem conhecimento é, mesmo, uma impossibilidade lógica biológica e histórica [...]. O que parece ganhar força e evidência no período neoliberal é a tese de que desenvolvimento científico e tecnológico, parte do processo social do trabalho, não está a serviço da superação dos problemas mais fundamentais da humanidade, como a devastação ambiental do planeta, fome e miséria incluídas. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 117–118).

Na atualidade, o padrão de consumo imposto pelo modelo de capitalismo implantado no mundo é insustentável, o que se comprova na avaliação dos dados sobre a Pegada Ecológica dos países. De acordo com os dados da Global Footprint Network, se toda a população do planeta tivesse o mesmo nível de consumo médio dos Estados Unidos, seriam necessários 5 planetas para que houvesse sustentabilidade ambiental; paralelamente, se todos consumissem como a média brasileira, seriam necessários 2 planetas para restabelecer o consumo dos recursos naturais e a regeneração na natureza. Segundo o World Wide Fund for Nature (WWF),

A Pegada Ecológica é uma metodologia de contabilidade ambiental que avalia a pressão do consumo das populações humanas sobre os recursos naturais. Expressada em hectares globais (gha), permite comparar diferentes padrões de consumo e verificar se estão dentro da capacidade ecológica do planeta. Um hectare global significa um hectare de produtividade média mundial para terras e águas produtivas em um ano. (WWF, 2018, p.1).

A insustentabilidade ambiental é indissociável da insustentabilidade social, uma vez que todos os seres humanos necessitam dos recursos naturais para a sua sobrevivência no planeta. A posse desses recursos e do conhecimento historicamente construído por parte de algumas empresas ocasiona um desequilíbrio que não atende a maior parte dos seres humanos. Em um mundo onde as relações econômicas se sobressaem às demais, o poder decisório se constitui por meio de empresas que ameaçam migrar para outros países em busca de mão de obra mais barata. Assim, a barganha econômica se sobressai à dignidade humana em um mundo constituído em potências econômicas beneficiadas pelo processo de colonização e acumulação de riquezas ao longo de séculos de exploração dos atuais países periféricos. Santos aponta que

Nunca, na história da humanidade, houve condições técnicas e científicas tão adequadas para construir um mundo da dignidade humana, apenas essas condições foram expropriadas por um punhado de empresas que decidiram construir um mundo perverso, cabe a nós fazer dessas condições materiais, a condição da produção de uma outra política. (SANTOS, 2007)¹¹.

O contexto de acumulação e concentração de riqueza ganha um novo corpo a partir do processo de colonização de territórios, sendo, para isso, necessário deslegitimar o direito à terra dos povos originários especialmente da América, África e Ásia. Em um segundo momento, a partir da ascensão da ciência positivista¹², grande legitimadora do processo, a industrialização e conseqüente urbanização coloca a propriedade dos meios de produção para o centro de poder do mundo, em uma conjuntura de acirramento da competitividade entre os trabalhadores, necessitados de vender sua força de trabalho para sua sobrevivência no planeta em um cenário de grande desemprego. Torna-se claro o despertamento do homem ao seu trabalho, agora alienado. Segundo Bottomore (2001)

O sentido em que lhe é dado por Marx, [alienação é a] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e — além de, através de, [1], [2] e [3] — também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente) (BOTTOMORE, 2001, p.5).

Atualmente, em uma realidade com grande velocidade de difusão de informação, o capital tornou-se o centro do mundo, em meio a uma crise ambiental diretamente relacionada a uma crise social. As tecnologias produzidas pela ciência estão presentes não só em produtos e equipamentos, mas também em novas ferramentas de comunicação e transporte, o que intensifica a circulação de bens e informação e torna a difusão de técnicas cada vez mais veloz e eficaz. Nesse contexto, a partir do discurso científico, legitima-se a apropriação territorial de grandes áreas por parte de

¹¹ Fala de Milton Santos em um congresso presente no documentário Encontro com Milton Santos ou o mundo global visto do lado de cá, de Silvio Tendler.

¹² É válido ressaltar o importante papel que cumpriu a ciência positivista em se ater aos fatos na produção do conhecimento, contudo, a suposta neutralidade e concepção de progresso legitimou a dominação de povos tidos como inferiores, a partir de uma pré-concepção inerente ao modo de produção de conhecimento europeu. Moraes, em sua obra *Pequena História Crítica*, aponta que a ideia de um método interpretativo comum a todas as ciências é desconsiderar a diferença de natureza das ciências humanas e das ciências naturais.

conglomerados de empresas que contribuem para o que, usualmente, se chama de progresso, e impõem-se, sobre as sociedades, técnicas e modelos científicos teoricamente irrefutáveis, porém que explicam apenas parcialmente a realidade. Santos demonstra que

Uma das características marcantes do sistema atual, comparado com os anteriores, é a rapidez de sua difusão. As inovações técnicas introduzidas nos vinte anos após a Segunda Guerra Mundial se espalharam duas vezes mais rapidamente do que aquelas introduzidas depois da Primeira Guerra Mundial e três vezes mais do que as introduzidas entre 1890 e 1919. Essa rapidez na adoção das novas tecnologias também pode ser medida com outros parâmetros, por exemplo o respectivo período de desenvolvimento, constituído pela soma de dois momentos, isto é, período de incubação e o período de desenvolvimento comercial, ou, em outras palavras, o tempo que dura entre o encontro de uma nova tecnologia, sua aceitação como válida para fins industriais e sua afirmação histórica, com o seu uso generalizado. (SANTOS, 2008, p. 178).

As técnicas da informação, bastante presentes no atual período histórico, tornam-se fundamentais nessa rapidez de difusão e corrobora para que o capital colonizador se propague e alcance qualquer parte do planeta. Segundo Milton Santos (2000, p.12), a tecnologia da informação acelerou o processo histórico pela capacidade de propiciar a convergência de momentos, o que assegura a simultaneidade de ações. A prevalência do capital financeiro em uma perspectiva de alta competitividade e a necessidade de manutenção da valorização desse capital têm um reflexo direto na educação e, conseqüentemente, na inclusão escolar.

Bottomore (2001, p. 199), ao explicitar a concepção marxista de educação, aponta sua importância para a superação do trabalho alienado e para o acesso aos monopolizados conhecimentos e espaços culturais. Sobre a teoria marxista, o autor elenca os seguintes itens como principais componentes:

(1) Educação pública gratuita, compulsória e uniforme para todas as crianças, que assegure a abolição dos monopólios culturais ou do conhecimento e das formas privilegiadas de instrução. Em suas formulações originais, essa educação teria de ser realizada em instituições. A razão disso era evitar que as más condições de vida da classe operária prejudicassem o desenvolvimento geral das crianças. Mais tarde, outros objetivos foram explicitados, como a necessidade de enfraquecer o papel da família na reprodução social, de criar as crianças em condições menos desiguais e de utilizar a força socializadora da comunidade. [..]

(2) A combinação da educação com a produção material (ou, numa das formulações de Marx, a combinação de instrução, ginástica e trabalho

produtivo). O objetivo implícito no caso não era um melhor preparo vocacional, nem a transmissão de uma ética do trabalho, mas a eliminação do hiato histórico entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, assegurando a todos uma compreensão integral do processo produtivo[...]

(3) A educação tem de assegurar o desenvolvimento integral da personalidade. Com a reaproximação da ciência e da produção, o ser humano pode tornar-se um produtor no sentido mais completo. Assim sendo, suas potencialidades podem ser reveladas e desenvolver-se. Todo um universo de necessidades vem à tona nessas condições, ativando o indivíduo em todas as esferas da vida social, inclusive o consumo, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros seres humanos e a autorrealização (autocriação). A realização desse objetivo exige, entre outras coisas, a transformação da divisão social do trabalho, tarefa formidável que ainda está apenas nos seus primeiros momentos.

(4) À comunidade é atribuído um novo e considerável papel no processo educacional, que transforma as relações entre os grupos dentro da escola (que evolui da competição para a cooperação e o apoio mútuo) e implica uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade, pressupondo uma relação biunívoca e mutuamente enriquecedora entre professor e aluno.

A concepção de uma educação que alia trabalho intelectual e trabalho manual se insere no contexto de uma sociedade globalizada cada vez mais desigual. É inegável que os fatores socioeconômicos se configuram e afetam com maior impacto as pessoas com deficiência das classes menos abastadas. A implementação dessa teoria de educação esbarra nos avanços científicos e tecnológicos que massificam a sociedade do consumo, uma vez que esses avanços estão inseridos, desde o período colonial, na dominação e manutenção das riquezas, bem como no domínio cultural da produção do espaço. Santos (2017) aponta que, no período pós-Segunda Guerra, a expansão das empresas transnacionais aos países subdesenvolvidos ocorreu pela profunda relação entre técnica e ciência a mando do mercado global, apoiado pelas tecnologias da informação, o que acabou por produzir mais desigualdade. Segundo o autor, os “espaços, assim requalificados, atendem sobretudo aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais.”

De acordo com Porto-Gonçalves (2006), o neoliberalismo impõe, em nome de um avanço científico internacional, o modo de produção de conhecimento científico que atende os grandes conglomerados transnacionais ao modo de produção do conhecimento do trabalho manual, ou seja, há um reforço da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, com predomínio do primeiro sobre o segundo. Contudo, a

diversidade de culturas humanas expressa também a diversidade dos conhecimentos existentes, em outras palavras:

[...] não há trabalho que não implique um saber-fazer, que não implique conhecimento, mesmo o trabalho manual. Um pescador pode até não saber falar e escrever sobre a pesca, mas, com certeza, sabe pescar, caso contrário não seria pescador. [...] Talvez aqui devêssemos estabelecer um contraponto necessário entre saber *ins-crito* e saber *es-crito*, entre *saber com* e *saber sobre*. [...] Enfim, um saber que não se abstraia do contato com o mundo, um saber que precisa sentir e não, platonicamente, se afastar do mundo para, de fora, de sobrevôo, como nos ensinou Hanna Arendt, buscar controlar o mundo. Há múltiplos conhecimentos práticos, saberes e fazeres, tecidos em íntimo contato com o mundo, no detalhe, conhecimentos locais, não necessariamente universalizáveis, que manejam o potencial produtivo da natureza por meio da criatividade das culturas (diversidade cultural). O desperdício desses saberes de povos indígenas, de camponeses, de quilombolas, de operários e de donas de casa pelo preconceito constituinte da colonialidade do saber e do poder é parte do desafio ambiental contemporâneo. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 119).

Em um contexto de educação profissional que vise superar o dualismo de educação propedêutica¹³ e educação profissional¹⁴, cabe aos educadores que instituem um saber que contemple essa diversidade cultural incluída no saber *ins-crito*, em que se tenha a compreensão da complexidade de todo o processo e do modo de produção capitalista. Nesse sentido, a educação politécnica, termo cunhado inicialmente por Demerval Saviani, apresenta-se como um caminho político pedagógico da educação profissional:

[...] Esta concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. [...] A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do trabalho. (SAVIANI, 2003, p.8).

A superação de uma educação tecnicista se insere também em um contexto de inclusão, uma vez que a busca do desenvolvimento das múltiplas potencialidades dos

¹³ Historicamente ofertada às classes mais abastadas.

¹⁴ Historicamente vinculada a trabalhos manuais de menor valoração no mercado capitalista.

estudantes, em uma perspectiva que foque mais as qualidades, potenciais do estudante e a superação do trabalho alienado, atende diretamente os estudantes com NEE. Segundo Junior (2008, p. 286), a omnilateralidade se expressa como uma manifestação livre do trabalho, em que as riquezas materiais são de menor valia que a abertura ao saber do mundo exterior, pois a riqueza do saber está no constante movimento de ideias, coisas e pessoas.

O homem rico se define pela carência de um conjunto variado de manifestações humanas que o plenifiquem, nas quais se reconheça e pelas quais se constitui. Necessidades não determinadas pelo caráter de mercadoria, segundo a dialética de Marx, só poderiam nascer e serem amplamente satisfeitas em relações não burguesas, em relações que ultrapassem o sistema de relações do capital. (JUNIOR, 2008, p. 286).

Essa perspectiva em si prevê uma superação das atuais relações no modo de produção capitalista, haja vista que a riqueza humana passa do plano material, de mercadoria, para um plano das manifestações humanas. Esse é um possível caminho para o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência e para a superação das barreiras atitudinais em relação a esses sujeitos na sociedade.

Como alcançar a transformação social se há uma distância entre quem são as pessoas com deficiência, as imagens que outros sujeitos sociais criam em torno dessas pessoas e, para efeito de aceitação social, quem elas deveriam ser? Vistas pela sociedade como desviantes, essas pessoas enfrentam impedimentos muito mais difíceis de lidar do que a própria deficiência sensorial, física ou intelectual. (Lima e Silva, 2006, p.5).

A própria compreensão de riqueza atrelada aos bens adquiridos pelos sujeitos permeia o preconceito com as pessoas que têm deficiência, criando barreiras que dificultam a inserção dessas pessoas no mercado capitalista e que as estigmatizam como incapazes. A concepção de omnilateralidade tem o potencial de rompimento dessas barreiras, haja vista que a riqueza do campo das manifestações humanas permite adquirir conhecimento a partir de experiências com o outro. Segundo Saviani,

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem. (SAVIANI, 2016, p. 88).

O processo educativo torna-se, portanto, uma necessidade para a própria preservação da existência humana, e os valores e concepções em que as relações com os semelhantes se estabelecem são preponderantes na formação do psiquismo do sujeito. Dessa forma, cultura e educação se imbricam em uma relação dialética em constante transformação, uma vez que as técnicas que surgem ao longo do tempo também transformam as relações do homem e seus semelhantes. Vigotski (2011) aponta que, no processo de formação das funções psicológicas superiores, o fator social¹⁵ é preponderante sobre o fator biológico.

A participação da comunidade na vida acadêmica e escolar é, assim, fundamental para a compreensão de todo o processo produtivo em que o sujeito/estudante está inserido: uma teia de relações econômicas, políticas, sociais e culturais que se apresenta em âmbito local, porém diretamente relacionada ao âmbito global. A própria concepção de humanidade não deve fugir a essa realidade construída no processo de expansão do sistema capitalista.

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade. (SAVIANI, 2016, p. 91).

A contradição que se instala nesse processo capitalista excludente provoca grandes mazelas sociais e seguramente afeta a população mais pobre e minorias sociais historicamente excluídas. Pansini e Matos (2018, p. 368) afirmam:

Esses problemas certamente não afetavam igualmente a todos os indivíduos com deficiência, mas aqueles oriundos da classe trabalhadora atingida pelas constantes condições de exploração e usurpação de direitos. Além disso, afetava com maior amplitude os chamados países em desenvolvimento, em virtude das condições sociais a que estava submetida a população residente nessas localidades. Dessa forma, a ONU enfatizava que a análise da situação das pessoas deficientes deveria ser realizada no contexto de diferentes níveis de desenvolvimento econômico e social e de diferentes culturas.

¹⁵ A cultura também é inserida nesse aspecto.

Garantir educação pública de qualidade a todos os seres humanos exige esforços para a efetividade das práticas de inclusão e, no contexto dos Institutos Federais, em um processo de consolidação das instituições criadas há pouco mais de uma década, ainda é necessário ampliar a discussão acerca dessas práticas e políticas.

III. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este trabalho está vinculado à pesquisa “Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás”, desenvolvida por pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIN), aprovada pelo Comitê de Ética, parecer nº 2.016.997, e visa analisar as políticas e ações educacionais inclusivas na rede do IF Goiano a partir do NAPNE.

O trabalho foi realizado na rede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano — IF Goiano — em dois *campi*. Todos os que se dispuseram a participar das entrevistas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Os nomes verdadeiros de professores, servidores e estudantes entrevistados foram substituídos por nomes fictícios para preservação da identidade dos participantes.

O trabalho se justifica pela relevância para a compreensão da execução das políticas públicas voltadas para a educação especial e inclusão no estado de Goiás, além da contribuição às práticas voltadas ao público-alvo da educação especial no IF Goiano. Como servidor da Instituição, espero contribuir para as práticas educativas inclusivas, amparado na legislação em âmbito nacional e nas reflexões propostas nas áreas de direitos humanos, inclusão e educação especial.

3.1 Contexto da Pesquisa

De acordo com dados do IBGE (2010), o estado de Goiás reúne uma população de, aproximadamente, 6 milhões de habitantes, possui o 7º maior IDH entre as unidades federativas do país, com um índice 0.735, e, segundo o Instituto Pesquisa Economia Aplicada (Ipea, 2016), tem renda mensal média de R\$ 1.670,10. Entre os estados brasileiros, é o 2º em índice de igualdade socioeconômica, com a razão de 9,75 entre os 10% mais ricos e os 40% mais pobres. Entre seus 6 milhões de

habitantes, segundo o censo do IBGE (2010), cerca de 1 milhão e 400 mil possuem algum tipo de deficiência, conforme quadro a seguir:

Quadro 1: População absoluta e proporção de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas por unidades federativas e Brasil — CENSO 2010.

Localidade	População absoluta	População com algum tipo de deficiência	Proporção de pessoas com algum tipo de deficiência
Brasil	190.755.799	45.623.910	23,92%
Acre	733.559	165.823	22,61%
Alagoas	3.120.494	859.515	27,54%
Amapá	669.526	158.749	23,71%
Amazonas	3.483.985	791.162	22,71%
Bahia	14.016.906	3.558.895	25,39%
Ceará	8.452.381	2.340.150	27,69%
Distrito Federal	2.570.160	574.275	22,34%
Espírito Santo	3.514.952	824.095	23,45%
Goiás	6.003.788	1.393.540	23,21%
Maranhão	6.574.789	1.641.404	24,97%
Mato Grosso	3.035.122	669.010	22,04%
Mato Grosso do Sul	2.449.024	526.672	21,51%
Minas Gerais	19.597.330	4.432.456	22,62
Paraná	10.444.526	2.283.022	21,86%
Paraíba	3.766.528	1.045.631	27,86%
Pará	7.581.051	1.791.299	23,63%
Pernambuco	8.796.448	2.426.106	27,58%
Piauí	3.118.360	860.430	27,59
Rio Grande do Norte	3.168.027	882.681	27,76%
Rio Grande do Sul	10.693.929	2.549.691	23,84%
Rio de Janeiro	15.989.929	3.900.870	24,4%
Rondônia	1.562.409	345.411	22,11%
Roraima	450.479	95.774	21,26%
Santa Catarina	6.248.436	1.331.445	21,31%
Sergipe	2.068.017	518.901	25,09%
São Paulo	41.262.199	9.349.553	22,66%
Tocantins	1.383.445	307.350	22,22%

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir dos dados do Censo IBGE (2010).

Como critério adotado para a definição de pessoas com deficiência, a Cartilha do IBGE considera:

A deficiência foi classificada pelo grau de severidade de acordo com a percepção das próprias pessoas entrevistadas sobre suas funcionalidades. A avaliação foi feita com o uso de facilitadores como óculos e lentes de contato, aparelhos de audição, bengalas e próteses. As perguntas feitas aos entrevistados buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora pelos seguintes graus de dificuldade: (i) tem alguma dificuldade em realizar; (ii) tem grande dificuldade e, (iii) não consegue realizar de modo algum; (iv) além da deficiência mental ou intelectual. (IBGE, 2012).

A metodologia aplicada à pesquisa ao Censo abrange um público maior que aquele considerado público-alvo da educação especial, contudo nos traz indícios da necessidade de reflexão acerca da inclusão social e, conseqüentemente, da inclusão escolar, uma vez que a escola é um dos principais espaços de socialização, da educação infantil à educação superior.

Verifica-se, a partir do quadro 1, que cerca de 24% dos brasileiros possuem algum tipo de deficiência, com índices diferentes entre as unidades federativas. Roraima apresenta a menor proporção de pessoas com algum tipo de deficiência, com cerca de 21% da população, e Paraíba, a maior proporção, cerca de 28%. O estado de Goiás, *locus* da pesquisa, apresenta um índice próximo à média brasileira, 23,21%.

O IF Goiano foi criado no ano de 2008, a partir da Lei 11.892/08, que institui a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em âmbito nacional, e caracteriza-se pela oferta de educação profissional e tecnológica nas modalidades concomitante e subsequente, ensino técnico integrado ao nível médio, graduação e pós-graduação profissional. No estado de Goiás, a rede federal de educação profissional e tecnológica é ofertada por duas instituições, o Instituto Federal de Goiás (IFG) e o Instituto Federal Goiano (IFGO). Vale ressaltar que, inicialmente, grande parte dos *campi* foram formados a partir de escolas técnicas e agrotécnicas que haviam sido instituídas no estado.

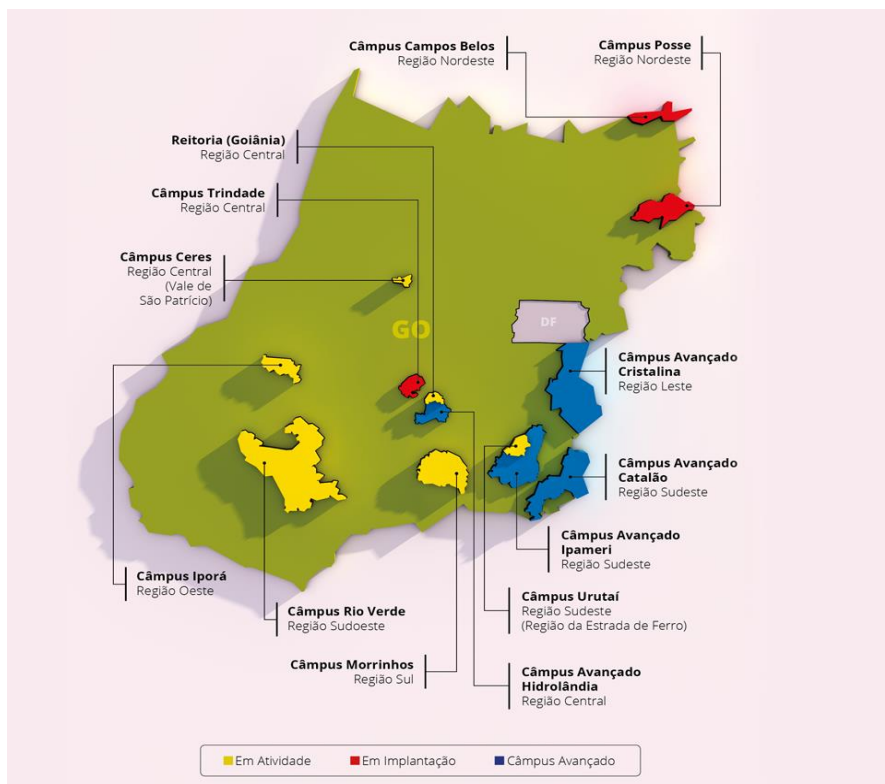


Figura 1: *Campi* do IF Goiano no estado de Goiás, fonte: site do IF Goiano.

Atualmente, o IF Goiano possui 12 *campi* no estado de Goiás — conforme figura acima —, dos quais 7 são *Campi* Avançados ou em implantação. Tem-se observado, nos últimos anos, um aumento no número de matrículas e, segundo dados da Pró-Reitoria de Ensino da instituição, houve, em 2017, um total de 10.330¹⁶ estudantes matriculados em toda a rede, dos quais maior parcela se encontra nos *campi* mais antigos da instituição. Devido à grande quantidade de *campi* no IF Goiano, foram selecionados, a partir de dados explicitados no próximo tópico. Tendo em vista que a instituição onde ocorreu a pesquisa faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Educação, é importante examinar a conjuntura dessas modalidades de ensino, bem como os indicadores de inclusão nas instituições de ensino do estado.

A partir de dados de matrículas disponibilizados pelo Censo Inep, verifica-se um pequeno decréscimo no número de estudantes da educação básica no estado de Goiás

¹⁶ Dados da Pró-Reitoria de ensino do IF Goiano no ano de 2017.

entre os anos de 2008 e 2015¹⁷. Dos 1.439.152 estudantes matriculados no ano de 2015, 24.796 (1,7% do total de estudantes) são público-alvo da educação especial, definida pelas diretrizes da Resolução nº4/2010 do Conselho Nacional de Educação.

Gráfico 1: Números de estudantes público-alvo da educação especial no estado de Goiás.



Fonte: Gráfico elaborado pelo pesquisador, a partir dos dados disponibilizados na plataforma Censo Inep (2017).

Verifica-se que, apesar da diminuição do total de estudantes no estado, o público-alvo da educação especial teve um relativo aumento, o que indica a maior necessidade de estruturação das escolas goianas para garantir, de fato, a inclusão deste público — não se trata somente de acesso, mas também da permanência exitosa dessa parcela da população nas escolas. Somente o direito a matrícula não é suficiente para assegurar que se atinja esse objetivo.

Tanto a integração quanto a inclusão são formas de inserção social, mas enquanto a primeira trata as deficiências como problema pessoal dos sujeitos e

¹⁷ Na data de 5 de outubro de 2017, quando coletados os dados, ainda não haviam sido disponibilizados os dados referentes ao ano de 2016.

visa à manutenção das estruturas institucionais, a segunda considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições. (LIMA, 2006, p.24).

A Lei 13.409/16 claramente representa um progresso no que se refere à garantia do acesso das pessoas com deficiência às instituições federais de ensino; contudo, é necessário compreender o sujeito e suas necessidades educacionais dentro da instituição para que se possa transformar o meio social e, gradativamente, romper as barreiras físicas e atitudinais nas instituições. Somente desse modo é possível garantir a inserção social verdadeiramente inclusiva das pessoas com deficiência. Desta lei, destaco o artigo 5º:

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

O referido artigo é uma alteração em relação à Lei 12.711/12, que acrescenta as pessoas com deficiência ao público com direito à reserva de vagas. O quadro 1, supra-apresentado, indica que cerca de 23% da população goiana possui algum tipo de deficiência. Em relação à educação profissional, o estado de Goiás registra um aumento de mais de 100% de estudantes matriculados na Educação Básica de Nível Médio¹⁸ no período entre 2008 e 2014. Em 2008, foram contabilizados 14.328 estudantes e, em 2014, foram registrados 30.361 estudantes, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Número de matrículas da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e nível Concomitante e Subsequente no estado de Goiás.

Ano	N. De matrículas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	N. de Matrículas em Cursos Técnicos de Nível Médio Concomitante e Subsequente	Total
2008	1168	13080	14248

¹⁸ Restringe-se a obtenção de dados a partir desse nível de ensino devido ao fato de os Institutos Federais ofertarem educação apenas a partir do ensino médio.

2009	2011	15578	17589
2010	2879	16068	18947
2011	3945	16592	20537
2012	5533	18159	23692
2013	5916	20059	25975
2014	6832	23529	30361

Fonte: MEC/Inep

Entre o total de estudantes, as instituições federais de ensino no estado que ofertam essa modalidade — IFG e IFGO — representam, no ano de 2014, o número de 6.391 matrículas, aproximadamente cerca de apenas 5% dos estudantes nessas modalidades de ensino, conforme indica o quadro a seguir:

Quadro 3: Número de matrículas da educação básica profissional de instituições federais de educação no estado de Goiás.

Ano	N. De matrículas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	N. de Matrículas em Cursos Técnicos de Nível Médio Concomitante e Subsequente	Total
2008	889	3.393	4.282
2009	1.455	2.501	3.956
2010	2.202	2.189	4.391
2011	3.400	2.490	5.890
2012	4.089	2.286	6.375
2013	4.366	2.270	6.636
2014	4.494	1.897	6.391

Fonte: MEC/Inep

O censo Inep¹⁹ aponta que, na Educação Profissional de Nível Médio — nos níveis integrado, concomitante e subsequente —, no ano de 2014, estavam matriculados 6.391 estudantes, e apenas 19 deles possuíam alguma necessidade especial. No ano de 2013, o número máximo de matrículas foi 28, conforme quadro a seguir:

Quadro 4: Número de matrículas de estudantes com alguma Necessidade Especial na Educação Profissional de Ensino Médio, no período de 2008 a 2014, no estado de Goiás.

Ano	N. De matrículas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	N. de Matrículas em Cursos Técnicos de Nível Médio Concomitante Subsequente	Total
2008	1	1	2
2009	1	1	2
2010	4	4	8
2011	9	4	13
2012	16	4	20
2013	17	11	28
2014	13	06	19

Fonte: MEC/Inep.

Os dados demonstram que o acesso a essas instituições por pessoas com deficiência ainda é incipiente no referido período. No ano de 2014, por exemplo, essas matrículas representaram apenas 0,3% do total no estado de Goiás, um pouco menos que em 2013, com 0,4% dos estudantes. Em relação à educação superior, não há dados disponíveis na plataforma Inep Data a respeito de estudantes público-alvo da educação especial.

¹⁹ A plataforma Inep Data disponibiliza os dados apenas no período de 2008 a 2014.

3.2 Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho estrutura os métodos de investigação a partir da abordagem qualitativa, e os procedimentos utilizados foram a análise de documentos e entrevistas semiestruturadas.

Para análise de documentos, procedeu-se inicialmente com um levantamento das resoluções e regulamentos no âmbito do IF Goiano (Quadro 5) e estuda das diretrizes nacionais que tratam da temática da educação especial e inclusão.

Quadro 5: Regulamentos do IF Goiano analisados na pesquisa.

DOCUMENTO	Nº DA RESOLUÇÃO
Regulamento Institucional dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE	024/2013
Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no IF Goiano	030/2016
Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano	019/2017

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do levantamento de documentos.

Para definição dos *campi* participantes da pesquisa, bem como para o conhecimento do contexto da pesquisa, foi realizado, junto à Pró-Reitoria de Ensino e Diretoria de Assistência Estudantil, um levantamento dos dados referentes ao número de estudantes matriculados e atendidos pelo NAPNE em cada *campus*, no período de 2015 a 2017. O quadro a seguir demonstra um aumento do número de estudantes que ingressam na rede:

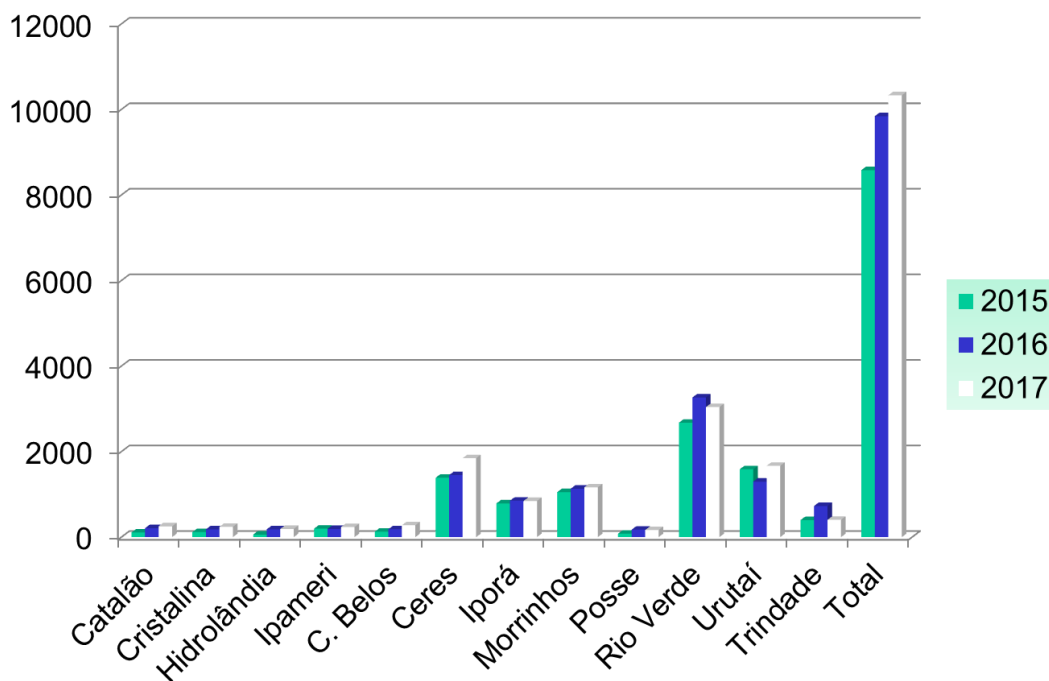
Quadro 6: Número de alunos matriculados em cada *campus* e nível de ensino em 2015, 2016, 2017 e 2018.

Campus	2015	2016	2017	2018
Catalão	130	219	307	305
Cristalina	115	298	270	450
Hidrolândia	113	192	376	358

Ipameri	213	185	520	561
Campos Belos	155	198	353	492
Ceres	1185	1355	2274	1948
Iporá	810	875	1427	1860
Morrinhos	925	1028	1191	1334
Posse	157	182	472	412
Rio Verde	3146	3525	4198	4203
Urutaí	1447	1541	1743	1911
Trindade	276	182	468	557
Total	8672	9780	13599	14291

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados enviados pelas secretarias dos *campi* à Pró-Reitoria de ensino.

É possível verificar um aumento significativo do número de estudantes matriculados na rede entre 2015 e 2017, período que registra um total de 8.580 alunos em 2015 e 10.330 no ano de 2017. O aumento mais expressivo de matrículas ocorreu no ensino técnico, com mais de mil matrículas no período. É expressivo também o crescimento da oferta de pós-graduação na instituição, com um salto de 219 estudantes, no ano de 2015, para 606 no ano de 2016. Em 2017, houve um recuo em relação ao ano anterior, com um total de 540 estudantes; porém, comparados ao ano de 2015, os dados representam um crescimento dessas matrículas acima de 100%. Com destaque para os *campi* Ceres, Urutaí e Rio Verde, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 2: Número de estudantes por *campi* no Instituto Federal Goiano

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados enviados pelas secretarias dos *campi* à Pró-Reitoria de Ensino.

Em relação aos estudantes com deficiência, nem todos os atendidos pelo NAPNE²⁰ se enquadram no grupo do público-alvo da educação especial, definido pela Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação:

Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I — Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II — Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III — Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

²⁰ É válido ressaltar que, nos Institutos Federais, o AEE está sob a responsabilidade do NAPNE de cada *campus* e, portanto, estão inseridos em sua estrutura os profissionais de AEE e de apoio aos estudantes com deficiência que atuam em sala de aula em conjunto com o professor regente.

É a partir dessa Resolução que defini os dois *campi* da rede do IF Goiano em que realizei entrevistas semiestruturadas com integrantes do NAPNE e estudantes com deficiência. Os quadros seguintes indicam o total de estudantes atendidos pelo núcleo e aqueles que são público-alvo da educação especial. Para fins desta pesquisa, considere o número de estudantes público-alvo do AEE para seleção dos *campi* para entrevistas. Seguem quadros e gráficos utilizados para a análise.

Quadro 7: Estudantes atendidos pelo NAPNE²¹ e público-alvo da educação especial por *campus* do IF Goiano, em 2015.

CAMPUS	N. De estudantes atendidos pelo NAPNE	N. de estudantes atendidos pelo NAPNE e PAEE	Proporção de estudantes PAEE na instituição
Iporá	9	7	0,9%
Urutaí	13	6	0,4%
Morrinhos	0	0	-
Campos Belos	1	1	0,6%
Posse	1	1	0,6%
Ceres	3	2	0,2%
TOTAL	27	17	0,2%

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados da Diretoria de Assistência Estudantil do IF Goiano — (2017)

Quadro 8: Estudantes atendidos pelo NAPNE e público-alvo da educação especial por *campus* do IF Goiano, em 2017.

CAMPUS	N. De estudantes atendidos pelo NAPNE	N. de estudantes atendidos pelo NAPNE e PAEE	Proporção de estudantes PAEE na instituição
Iporá	19	10	0,7%

²¹ Nem todos os estudantes atendidos pelo NAPNE são público alvo da educação especial, mas todos estes são atendidos pelo NAPNE.

Urutaí	14	6	0,3%
Cristalina	11	3	1,1%
Ipameri	3	2	0,4%
Ceres	15	6	0,3%
TOTAL	62	27	0,2%

Fonte: Diretoria de Assistência Estudantil do IF Goiano — Quadro elaborado pelos pesquisadores (2017).

Quadro 9: Estudantes atendidos pelo NAPNE e público-alvo da educação especial por *campus* do IF Goiano, em 2018.

CAMPUS	N. De estudantes atendidos pelo NAPNE	N. de estudantes atendidos pelo NAPNE e PAEE	Proporção de estudantes PAEE na instituição
Iporá	14	5	0,3%
Urutaí	8	6	0,3%
Cristalina	10	3	0,7%
Ipameri	13	3	0,5%
Ceres	4	3	0,2%
Posse	2	0	-
Trindade	4	1	0,2%
Rio Verde	12	4	0,1%
TOTAL	67	25	0,2%

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados da Diretoria de Assistência Estudantil do IF Goiano (2018).

Entre os anos de 2015 e 2017, é possível verificar um crescimento expressivo dos estudantes atendidos pelo NAPNE — com aumento maior que 100% —, bem como dos estudantes público-alvo da educação especial. Isso demanda maior investimento na estrutura física e na acessibilidade para esses estudantes, além de sensibilização do corpo docente e administrativo da instituição para verdadeiramente promover a inclusão desses estudantes, o que representa um grande desafio diante da falta de formação técnica.

Em um total de 13.599 estudantes no ano de 2017, apresentam algum tipo de necessidade específica 62 deles, o que equivale a 0,6 % do total de estudantes da instituição. Comparativamente aos dados do IBGE, que indicam que 23,21% da população goiana apresenta algum tipo de deficiência, conforme indicado no Quadro 1, indica que o IF Goiano ainda está bem distante desse percentual. Em relação à educação básica em Goiás, no ano de 2015, 1,7% dos estudantes era público-alvo da educação especial, o que traz indícios de uma ampliação do acesso desse público às instituições federais de ensino, contudo ainda bem longe do índice de pessoas com algum tipo de deficiência no estado, definido pelo IBGE.

Como critério de seleção, a partir desses dados, foram selecionados dois *campi* que possuíam o maior número de alunos atendidos pelo núcleo. Os participantes selecionados eram membros do NAPNE: servidores, professores de AEE e estudantes público-alvo da educação especial.

Quadro 10: Caracterização dos participantes da pesquisa

Campus Participantes	Servidores TAE/Cargo Formação	Professores Formação	Estudantes Deficiência/Ano
Campus A	<p>Kátia/Intérprete Especialista em LIBRAS</p> <p>Márcia/Técnica em Assuntos Educacionais Mestre em Educação</p> <p>Michele/Intérprete Licenciada em Geografia</p> <p>Flávia Especialista em Psicopedagogia</p> <p>Bruna Mestre em Gestão Organizacional</p>	<p>Rosana Profa. de AEE (Temporária) Especialista em Educação Inclusiva</p>	<p>Vinicius DA-baixa audição</p> <p>Robson Deficiência Intelectual</p>
Campus B	<p>Lorena Pedagoga</p>	<p>Solange Mestre em Educação</p> <p>Fabricio Mestre em Educação</p>	<p>Malcon DA-surdez</p> <p>Ezequiel Deficiência Intelectual</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das entrevistas em 2018.

As entrevistas semiestruturadas com os participantes selecionados tiveram três roteiros voltados para os diferentes sujeitos. O primeiro, para os servidores que atuam no NAPNE (Apêndice A); o segundo, para os docentes de AEE (Apêndice B); o terceiro, aos estudantes atendidos pelo NAPNE (Apêndice C). As entrevistas foram transcritas na forma textual e, posteriormente, analisadas em diálogo com a teoria histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético, bem como com a literatura específica sobre a temática das políticas educacionais inclusivas à luz das diretrizes educacionais em nível federal e das diretrizes educacionais institucionais. As entrevistas e excertos dos relatos dos participantes são apresentados no texto com recuo de 4 centímetros e em itálico para distinguir das citações. Já os documentos do IF Goiano são apresentados no mesmo formato das citações.

Na organização e sistematização de dados, entrevistas e documentos, inicialmente, diferentes eixos de significados foram construídos, e, a partir destes e com atenção aos objetivos da pesquisa, as análises foram finalmente sistematizadas nos seguintes eixos: A Formulação das Políticas Inclusivas no Instituto Federal Goiano, A Representatividade Institucional do NAPNE nas Políticas Institucionais Inclusivas, O NAPNE e as Demandas Estruturais e Profissionais para Implementação das Políticas Inclusivas no IF Goiano. Esses tópicos serão apresentados e analisados no próximo capítulo.

IV. O NAPNE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: DIRETRIZES E AÇÕES DO NAPNE NO CONTEXTO DO IF GOIANO

Em âmbito nacional, apesar de o início das políticas educacionais inclusivas remeterem a meados do século XIX, com a criação do IBC, em 1854, e do INES, em 1856, somente a partir da década de 80 do século XX é que se reforçam as políticas inclusivas não mais no campo da caridade, mas sim na promoção da cidadania. Nesse sentido, a Constituição Federal, de 1988, e o ECA, de 1990, representam um pequeno avanço em relação às diretrizes educacionais inclusivas, uma vez que garantem o AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino²². Em 1991, é promulgada a Lei 8.213/91, que ficou conhecida como Lei de Cotas, a qual estabelece, no artigo 93:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- I — até 200 empregados.....2%;
- II — de 201 a 500.....3%;
- III — de 501 a 1.000.....4%;
- IV — de 1.001 em diante.5%.

(BRASIL, 1991, art. 93)

No cenário de inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, a formação educacional é amplamente discutida em âmbito nacional. Atender a demanda do mercado para a inclusão de pessoas com deficiência, nessa perspectiva, é fundamental à garantia do acesso dos estudantes aos estabelecimentos de ensino básico, técnico e superior. Para Hobsbawn (1996), a existência de um grande número de profissionais qualificados fortalece o sistema capitalista, uma vez que ocorre, entre os indivíduos da sociedade, um acirramento da competitividade por novos postos de trabalho, de tal forma que as empresas tendem a selecionar os profissionais melhor qualificados. Os desempregados formam, assim, um exército reserva de trabalhadores.

4.1 A Formulação das Políticas Inclusivas no Instituto Federal Goiano

²² CF 88, Art. 208, III. ECA, Art. 54, III.

O Instituto Federal Goiano foi criado em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, que estabelece a criação dos Institutos Federais em todas as unidades da federação, e, em sua *homepage*²³, destaca que é uma instituição que tem como missão “promover educação profissional de qualidade, visando à formação integral do cidadão para o desenvolvimento da sociedade”. Sua visão é “consolidar-se como instituição de referência nacional na promoção de educação profissional verticalizada”, tendo como pilares a ética, o respeito à diversidade e ao meio ambiente, o comprometimento, a gestão democrática, a transparência, a integração e a excelência na atuação.

Afigura-se consensual que a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar. Diferentemente, a EI pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo. (RODRIGUES, 2006).

Haja vista que a publicação deste documento no *site* da instituição ocorreu no dia 15 de abril de 2015, ainda não havia sido promulgada a Lei 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, o que demonstra a importância da oferta de uma educação cada vez mais inclusiva. Todavia, cabe indagar que, entre todas as palavras citadas como missão, visão e valores do IF Goiano, não há “inclusão” ou “educação inclusiva”.

Em relação à educação profissional, desde meados de 2000, as diretrizes inclusivas se estabelecem a partir do programa TecNep²⁴ e, segundo Rosa (2011), a concepção do programa tinha como eixo norteador a ideia de que todas as instituições de educação profissional possuíssem um núcleo TecNep, implementado a partir do NAPNE nos *campi* da rede federal de educação profissional.

Esse programa foi proposto por duas secretarias vinculadas ao MEC, a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica

²³ <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/missao-visao-e-valores.html>. Acesso em 20/1/2018.

²⁴ A ação TecNep foi instituída no ano 2000 com o intuito de garantir o acesso e permanência de pessoas com deficiência na rede federal de educação tecnológica.

(Nascimento *et al*, 2013), e foi implementado com o intuito de saldar uma dívida junto às pessoas com deficiência quanto ao acesso, à permanência e ao êxito desses sujeitos na educação profissional, científica e tecnológica.

De acordo com Franclin Nascimento *et al* (2011), o documento-base do programa previa etapas de implementação, definidas da seguinte maneira:

Momento 1: Mobilização e sensibilização;

Momento 2: Consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas — NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TecNep;

Momento 3: Formação de Recursos Humanos;

Momento 4: Utilização e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva;

Antes da extinção da CEPTI, estava previsto para 2011 a entrada no Momento 5: Acompanhamento, Avaliação e Implementação.

(NASCIMENTO *et al*, 2011, p. 13).

Nascimento *et al* (2013) detalha o que ocorreu em cada um desses momentos. O 1º momento ocorreu de 2000 a 2003 e se caracteriza pela mobilização e sensibilização dos profissionais dessas instituições. Nesse período, destaca-se uma reunião ocorrida no MEC e a realização de uma oficina de trabalho intitulada “PNE — Uma questão de inclusão”. Participaram dessa reunião CEFET, Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, IBC, INES e Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior. Nessa oficina, houve a representação de oito estados: Rio de Janeiro, Alagoas, Mato Grosso, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Pará, Minas Gerais e Amazonas. Além desse evento, houve a realização de quatro outros eventos regionais no período.

No 2º momento, Nascimento *et al* (2013) destaca que foi definido um gestor central, com a representação de técnicos do SEMTEC e do SEESP. Também foram definidos 5 polos com gestores regionais. A responsabilidade da região norte ficou no CEFET/PA; da região nordeste, no CEFET/RN; da região Centro-Oeste, no CEFET/MT; da região Sudeste, no CEFET/MG; da região Sul, no CEFET/SC. Também foram definidos posteriormente os gestores estaduais, à medida que se ampliava a sensibilização na rede de EPCT.

No âmbito interno das Instituições Federais foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas — NAPNEs, que era e

é o principal lócus de atuação do processo de inclusão, com o(a) Coordenador(a) designado(a) por portaria do(a) então Diretor(a)-Geral. O corpo de apoio é composto por sociólogos, psicólogos, pais de estudantes, docentes, técnicos e os próprios estudantes que buscam, por meio de diversos caminhos, possibilidades para o ingresso, permanência e saída com sucesso de estudantes com necessidades específicas. (NASCIMENTO *et al*, 2013, p. 20).

O estabelecimento do NAPNE é de suma importância para a implementação do programa TecNep e representa avanços no processo de inclusão de pessoas com deficiência. Contudo, ainda é muito comum que os núcleos não contem com todos os profissionais orientados pelas diretrizes, uma vez que não há concursos específicos para servidores que atuarão no NAPNE.

Entre 2007 e 2009, ocorreu o 3º momento da política, que se caracterizou pela Formação de Recursos Humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva. Nascimento *et al* (2013) destaca que a maior experiência desenvolvida nesse momento foi a oferta do curso de Especialização de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, em parceria entre a SETEC, CEFET-MT, INES e IBC. Também foram desenvolvidas diversas pesquisas na área de inclusão nos *campi* da Rede Federal de EPCT, com destaque para as seguintes:

1. Construção e implementação da “habitação universal”, que, a partir da proposta de desenho universal, foi desenvolvida com acessibilidade para todos, independente de sua condição pessoal. Experiência-piloto do Campus Bento Gonçalves/RS — IFRS;
2. Criação do protótipo do “Mouse Ocular”, em que pessoas tetraplégicas, a partir dele, poderão usar o computador. Experiência-piloto do Campus Charqueadas — IFSulRiograndense;
3. Criação dos Centros de Equoterapia para atendimento clínicoterapêutico e, a partir dele, desenvolver: jardins sensoriais, zooterapia e trilhas. Experiência-piloto em 6 *campi* agrotécnicos: Planaltina/DF, Barbacena/MG, Ceres/GO, Colatina/SC, Rio Verde/GO e Sertão/RS. Há uma proposta de expansão para 2011;
4. Desenvolvimento do PROTA — Programa de Tecnologia Assistiva que conserta bengalas, reglete, punção e outros apoios ao Deficiente Visual. Experiência da UTFPR — Campus Curitiba;
5. Implantação do Centro de Formação e Treinamento de Cães-guia para formação de recursos humanos que multipliquem essa prática e, ao mesmo tempo, reparem cães para esse fim.

(NASCIMENTO *et. al.*, 2013, p. 23).

O IF Goiano está presente em duas das cinco ações destacadas por Nascimento, com o centro de equoterapia, atualmente nos *campi* Urutaí e Ceres, e o Centro de Formação e Treinamento de Cães-Guia também em Urutaí, este inaugurado em 2018. Estes centros podem ter uma relação mais próxima ao NAPNE, pois nota-se

que ainda são poucos os estudantes encaminhados para atendimento nesses centros. Em 2011, a ação TecNep foi extinta e não foi possível implementar o quarto momento.

A ação TecNep se propôs, em um período muito curto, a implementar as diretrizes educacionais inclusivas no âmbito da Rede Federal de EPCT e obteve êxito parcial, porém deve-se ressaltar que, anteriormente, essas políticas eram quase nulas, por isso, os avanços não ocorreram conforme o esperado. Ainda há uma disputa interna de reconhecimento do NAPNE no âmbito da rede e uma desarticulação desses núcleos.

Rocha (2016) aponta que, nos Planos de Desenvolvimento Institucional dos 36 Institutos Federais do país, há oito diferentes nomenclaturas para a sigla NAPNE, o que indica falta de coesão da ação na rede e reflete uma desordem no vínculo institucional do NAPNE dentro de uma mesma instituição. No âmbito interno do IF Goiano, também é possível verificar diferenciações para a terminologia da sigla, uma vez que o regulamento do NAPNE foi aprovado como Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e, no regulamento do AEE, a palavra “educacionais” foi suprimida da sigla. Vale ressaltar que o regulamento do AEE foi gestado em 2016, três anos após o regulamento do NAPNE, o que pode indicar uma falta de utilização deste regulamento ou ausência de discussão entre os membros do núcleo.

De fato, as políticas do IF Goiano, no âmbito da educação inclusiva, não se instituem legalmente em sua criação. Os documentos relacionados à educação especial e à inclusão, na verdade, são recentes, somente em 2013 foram criados o NAPNE, por meio da Resolução nº 24, vale ressaltar que foi criado após o término da ação TecNep, o que deveria ter ocorrido ainda no 1º momento, entre 2000 e 2003. Posteriormente foi criado o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por intermédio da Resolução nº 030/2016, de 17 de junho de 2016; e o Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano, instituído por intermédio da Resolução nº 019/2017, de 2 de maio de 2017.

Segundo a página da *web* do IF Goiano, no âmbito da instituição, o NAPNE está vinculado ao Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social (NAPIS)²⁵, que faz parte da Diretoria de Assistência Estudantil, repartição subordinada à Pró-Reitoria de Ensino Além do NAPNE, outros dois núcleos estão sob responsabilidade do NAPIS, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo sobre Estudos e Pesquisas de Gênero e Diversidades (NEGED).

Apesar de o NAPIS integrar a Diretoria de Assistência Estudantil na Reitoria, no âmbito dos *campi*, os núcleos atrelados a ele não estão subordinados às Gerências de Assistência Estudantil, mas sim às Diretorias de Ensino. O artigo 2º da Resolução nº 024/2013 trata da natureza e finalidade do NAPNE e dispõe:

O NAPNE é um órgão de assessoramento e encontra-se ligado à Reitoria, à Pró-Reitoria de Ensino e em cada câmpus diretamente à Diretoria de Ensino. O NAPNE, criado por Portaria em cada câmpus, é um setor consultivo, que responde pelas atividades de Educação Tecnológica e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas na Rede Federal. (IFGOIANO, 2013, p. 2).

Da mesma forma, a Resolução nº 052/2015, que regulamenta o NEABI, expressa o vínculo institucional desse núcleo no artigo 3º:

O NEABI será vinculado à Direção de Ensino e estará em articulação com as Diretorias de Pesquisa e Diretoria de Extensão do câmpus. Será assessorado na Reitoria por um profissional vinculado a Pró-Reitoria de Ensino, devidamente designado por meio de portaria. (IF GOIANO, 2015, p. 3)

Em ambos os regulamentos, não há nenhuma referência ao setor de Assistência Estudantil. Apenas no regulamento do NEPEDS o setor é citado três vezes; contudo, há uma clara indefinição em relação ao vínculo institucional desses núcleos, o que pode impactar o planejamento e proposições das ações, uma vez que o diálogo dos núcleos nos *campi* ocorre diretamente com as diretorias de ensino. Porém, na Reitoria, o vínculo é com a Diretoria de Assistência Estudantil, que, apesar de estar ligada à Pró-Reitoria de Ensino, coordena apenas as ações da Gerência de Assistência Estudantil em cada *campus*, que inclui a aplicação de medidas disciplinares aos estudantes e o gerenciamento de recursos para a permanência e êxito dos estudantes.

²⁵ Informação disponibilizada no website do IF Goiano: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/67-ensino/6545-nucleo-de-apoio-pedagogico-e-inclusao-social.html>, acesso em 30 de agosto de 2018.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do quadriênio 2014–2018 não apresenta, ao longo de 184 páginas, absolutamente nenhuma referência à sigla NAPNE, o que demonstra um papel secundário do núcleo no planejamento da instituição. Acredito que possa estar ocorrendo uma maior sensibilização dos gestores nesse sentido, uma vez que o PDI do quadriênio 2019–2023 já apresenta 10 referências à sigla NAPNE e já discorre alguns parágrafos sobre a temática da inclusão de pessoas com necessidades específicas.

Segundo a Resolução nº 024/2013, que dispõe sobre o funcionamento do NAPNE, o NAPNE do IF Goiano se estrutura da seguinte forma:

O NAPNE será constituído por um assessor da Reitoria, subordinado à Pró-Reitoria de Ensino e designado por Portaria do Reitor. Nos câmpus, será composto por, no mínimo, 06 (seis) membros da comunidade escolar, nomeados por Portaria da Direção-Geral.

§ 1º O NAPNE deverá ter garantido, em sua composição, pelo menos a representação de 02 (dois) docentes, 02 (dois) técnicos-administrativos da área pedagógica, sendo facultada 01 (uma) representação discente e 01 (uma) representação dos pais. (IF GOIANO, 2013, Art. 9º, p. 4).

Nos dois *campi* em que foram realizadas entrevistas, não havia a presença de representantes dos pais, ou representação discente, apesar de estar prevista no regulamento do NAPNE. O que geralmente se materializa é a formação do núcleo com servidores da instituição e, até mesmo nessas circunstâncias, há dificuldades para o seu funcionamento, conforme revela a servidora Solange, coordenadora do Campus B:

Eu digo que o núcleo está em crise, porque nós estamos sem servidores para dedicar de fato às ações do núcleo. Então nós estamos com um grupo menor, com a direção de ensino[...], a coordenação e o apoio pedagógico. Hoje nós estamos sem professor de AEE. Nós tínhamos desde março e, por contrato, rescindiu. Nós [também] tínhamos intérpretes com contrato temporário e rescindiu o contrato de um. Nós temos apenas um intérprete que fica na dedicação exclusiva com um aluno em sala de aula, então não tem como fazer muito trabalho no núcleo. (Solange, Coordenadora do NAPNE, Campus B).

A estruturação do núcleo com menos de seis membros vai de encontro às diretrizes de funcionamento do NAPNE e se relaciona com a ausência de vagas específicas para atuação no núcleo e o quadro deficitário de servidores para implementação de todas as diretrizes. Saviani (2016) afirma que, para promover o pleno desenvolvimento das “forças produtivas humanas em benefício de toda humanidade”, é necessário compreender as contradições da atual ordem vigente e as possibilidades de “transformação para uma ordem superior”, a partir da ação coletiva e organizada de

forças sociais que historicamente foram subjugadas e buscam um modelo mais inclusivo de sociedade, como é o caso das pessoas com deficiência.

Sobre o contexto político da prática, Mainardes (2006) revela uma situação de fragilidade nas ações do núcleo. De fato a política se executa, porém bem distante do que fora traçado nas diretrizes. A prerrogativa do Estado democrático de direito, segundo Habermas (2002), prevê que se possa compreender os “processamentos institucionalizados dos problemas que se apresentam”, o que se garante a partir de um diálogo aberto com os gestores do NAPNE em busca de mediar o solucionamento desses problemas.

No âmbito do IF Goiano, o NAPNE surge com a função de implantar a ação TecNep na rede, ainda que de modo tardio, o que exige um trabalho muito bem articulado entre as diretrizes e práticas do núcleo nos *campi* da instituição. Contudo, é nítida a falta de articulação entre os NAPNEs já implantados nessa instituição, o que pode ser verificado a partir de entrevista realizada com os membros do NAPNE nos dois *campi* com maior número de estudantes público-alvo da educação especial.

O NAPNE não se reúne com a Reitoria para discutir as questões, as situações, as demandas, então cada núcleo dos campi tem trabalhado isoladamente, não há uma articulação [...]. (Márcia, coordenadora do NAPNE, Campus A).

A relação do NAPNE *intercampi* não está bem estabelecida dentro da instituição, de acordo com a fala de Márcia, ou seja, não há um direcionamento das ações do núcleo, nem mesmo diálogo entre os *campi*. Isso se revela pela desarticulação da construção das diretrizes inclusivas no âmbito da instituição. Indagada sobre essa articulação do NAPNE, a servidora Michele corrobora a fala de Márcia:

Tem que melhorar ainda, sempre dá para melhorar, tanto que as articulações entre os próprios NAPNEs praticamente não existem. A gente não tem esse diálogo direto com a Reitoria. Não é repassado para a gente. Às vezes buscamos orientação, eles falam uma coisa. Semana que vem, você volta, eles já mudam totalmente o discurso do que foi falado. De um campus para outro, eu acho que pode melhorar muito também, para estar repassando experiências, para trocar informações. Às vezes, [ocorre] uma situação nova para a gente, e lá em “C” já tiveram essa experiência e encontraram uma solução. Ou às vezes [ocorre] o contrário. Eu acho que falta muito isso dentro do IF Goiano, falta essa visibilidade do NAPNE mesmo, falta abraçar a causa. Ela ainda não foi abraçada. (Michele, Intérprete do Campus A.)

É preciso compreender que as políticas de inclusão naturalmente encontram e encontrarão resistência tanto no âmbito social como no âmbito educacional

institucional, que se configura como uma instância do social. Garcia (2004) afirma que a inclusão sempre está ligada à superação da ordem social vigente e, por isso, encontrará resistências à sua implementação. Para além da desarticulação do NAPNE, a servidora manifesta que sente falta de visibilidade do núcleo como um todo (resistência) e acrescenta ainda o pouco apelo dele dentro da instituição. É possível notar um desamparo em relação às ações, uma vez que as diretrizes não são de ampla divulgação dentro da instituição. Isso é também reflexo da falta de representatividade do NAPNE na construção dos regulamentos ligados à inclusão no IF Goiano.

Na construção dos regulamentos de AEE (2016) e no Regulamento sobre a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano (2017), também se verifica uma participação dos membros do NAPNE na construção das normativas de uma forma que não se aprofundam as reflexões e discussões dos servidores que constituem o núcleo em cada *campus*. É necessário organizar o trabalho do servidor com o intuito de que se tenha um tempo específico para reuniões intercampi, preferencialmente de modo presencial.

Foi enviado para a gente auxiliar no regulamento do núcleo, no regulamento do atendimento. Nossas contribuições foram só virtuais, não tivemos um encontro para ter essas discussões, um nivelamento. Posteriormente, só veio o documento pronto para a gente. Portanto, a nossa participação foi mais virtual mesmo. A gente não conseguiu definir muito bem dentro do documento o que foi contemplado do que foi repassado por campus A ou campus B dentro do documento. Então não foi socializado o que cada campus contribuiu, mas foi de uma forma bem geral, e o documento veio pronto posteriormente para a gente poder segui-lo. Então a nossa participação não foi coletiva. Foi pega orientação de cada campus, mas nós não sabíamos o que cada campus estava pensando em relação ao documento. (Solange, Coordenadora do NAPNE, Campus B).

De fato, verifica-se uma falha na representatividade dos membros na construção das políticas institucionais inclusivas. As contribuições virtuais (sem discussões) e a chegada de um documento pronto, que nem sempre é divulgado a todos os núcleos, nem entre os demais servidores da instituição, dificultam a implementação e a sensibilização de todo o corpo que compõe a instituição. Apesar desses servidores implementarem diretamente a política do NAPNE, a falta de comunicação e participação nos regulamentos é uma fala presente entre quase a totalidade dos membros

entrevistados. Perguntados sobre a participação na elaboração desses regulamentos, alguns servidores responderam da seguinte maneira:

Não, em nenhum momento. (Flávia, Campus A).

Não, nenhuma. (Kátia, Campus A).

Não, o ano passado teve uma solicitação, veio uma minuta para colaboração. Ano passado eu confesso que eu não olhei. Teve reformação do regulamento dos cursos técnicos, reformação dos cursos de graduação, reformação da EAD, que está concluindo agora, está para ser encaminhada para o Conselho Superior, então, nesse período, a gente teve várias reformas em regulamentos. (Fabrício, Campus B).

É até algo que eu deveria estar a par, mas eu fiquei afastada e desconheço esses regulamentos. (Lorena, Campus B).

Eu não sabia da aprovação desse regulamento, fiquei sabendo tem 15 dias. (Márcia, Coordenadora do NAPNE, Campus A).

Não. (Bruna, Campus A).

A sensibilização é fundamental para a ruptura das barreiras atitudinais e, nesse contexto, Valle (2008) aponta que, para a promoção de uma educação verdadeiramente democrática, é necessário que as práticas educativas estejam sob permanente questionamento e reflexão. Lima e Silva (2006) afirmam que a superação das barreiras atitudinais requer reflexão acerca dos preconceitos enraizados na sociedade e, no campo educacional, deve-se buscar maior reconhecimento das potencialidades dos sujeitos frente às suas limitações.

Observa-se que, além de não haver representatividade e participação dos servidores, também não tem ocorrido o conhecimento dos regulamentos. É importante ressaltar que a construção das políticas educacionais inclusivas deve envolver o maior número de servidores possíveis, uma vez que o contexto da prática é de grande relevância para essa construção. Mainardes, ao realizar a análise do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe, aponta:

O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática. (MAINARDES, 2006, p. 59).

A ausência da participação de Márcia e dos demais envolvidos no NAPNE demonstra a não participação dos sujeitos na formulação das diretrizes políticas, ou

mesmo o não protagonismo, o que reforça o discurso de invisibilidade do núcleo dentro da instituição. Vale destacar que as entrevistas foram realizadas um ano após a aprovação do Regulamento para a Educação Inclusiva e Especial no Âmbito do IF Goiano e dois anos após a aprovação do Regulamento para o Atendimento Educacional Especializado. Assim, apesar dos avanços na garantia dos direitos dos estudantes com deficiência, a implementação efetiva fica comprometida nesse processo.

Parte disso se deve ao fato de não haver significativa representatividade de servidores dos *campi* para a elaboração das normativas institucionais. Uma maior efetividade na implementação das políticas seria possível se, no contexto de influência, fossem representados os atores educacionais diretamente envolvidos no cotidiano da prática educacional, especialmente os membros do NAPNE e gestores que possuem maior conhecimento acerca da infraestrutura física e humana, os quais podem garantir o processo de inclusão. Uma ampla discussão com esses sujeitos se faz necessária, pois o regulamento tem se tornado “letra morta”, desconhecida por parte significativa do corpo docente, administrativo e estudantil da instituição.

Entre nove membros do NAPNE ou do AEE entrevistados na instituição, apenas as coordenadoras revelaram ter conhecimento do Regulamento sobre a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano. Márcia só o soube apenas um ano após a aprovação. A servidora Solange, do Campus B, revela que, dentro da própria instituição, essa articulação reitoria-intercampi ainda é carente de efetividade, e a própria institucionalização do NAPNE no IF Goiano ainda é um grande desafio. Ao ser perguntada se há, em relação à rede do IF Goiano como um todo, contato entre os núcleos de outros *campi*, interlocução entre eles ou reuniões periódicas, ela diz:

Infelizmente ainda de uma forma muito carente, nós tivemos um seminário de experiências exitosas, mas não foi nem para a gente discutir coletivamente a educação inclusiva no IF Goiano de uma forma geral. Foi para a gente orientar as nossas experiências, como uma troca de experiências, mas não é sentido para ter discussões para padronizar os regulamentos, a instituição, como funciona num campus ou em outro. Recentemente, apenas agora no ano de 2018, foi criado um grupo de Whatsapp que a gente acaba trocando experiências, mas de uma forma informal. Não tem nada sistematizado, e a gente tentou agendar por diversas vezes esse ano uma reunião junto à Reitoria para podermos traçar estratégias. Mas, infelizmente, essa reunião não aconteceu, então não há um direcionamento único para a instituição IF Goiano.

Os campus estão trabalhando na individualidade e só quando surge uma necessidade a gente liga em outros campus para ver como está acontecendo lá, mas, como eu disse, nem o núcleo institucionalizado ainda não tem. Então, como a gente já conseguiu caminhar um pouquinho, avançar um pouquinho, a gente acaba buscando orientação junto a outras instituições do que no próprio IF Goiano. Precisava ter um fortalecimento dessas políticas para dar diretrizes mesmo para os campus. (Solange, Coordenadora do NAPNE, Campus B)'wsa.

O diálogo *intercampi* para reflexão sobre as práticas inclusivas não se materializa como ação coordenada e planejada. Em vez disso, enquadra-se em situações emergenciais, mas não de forma contínua e organizada. A comunicação por redes sociais pode representar uma facilidade para promover encontros e reuniões, porém não se constitui como ferramenta de construção política. Além disso, sobrecarrega os servidores com situações de trabalho além do expediente, sem uma regulamentação específica.

A servidora Kátia, que compõe o NAPNE no *campus* A, também revela a deficiência no conhecimento de regulamentos e orientações referentes às políticas e ações inclusivas dentro do próprio *campus*. Ao ser indagada sobre a existência de outras ações dentro do IF que fortalecessem a inclusão escolar, em uma esfera da instituição como um todo e no próprio *campus*, ela diz:

Com certeza, eu acredito que é um fato muito claro na minha área, que seria a dos intérpretes. Nós temos hoje um regulamento. Eu participei do grupo que montou esse regulamento para a atuação dos intérpretes dentro do IF, e aí esses tempos nós precisamos ver como estava esse regulamento, e a gente descobriu que esse regulamento ainda não havia passado no colegiado [...]. Então, quer dizer, nós reunimos, nós gastamos tempo, esforço e fizemos o regulamento... esse regulamento foi passado pela Reitoria e até hoje não passou pelo colegiado. Eu não entendo. Então eu acredito que são essas coisas pontuais, sabe? “Ah, mas não tem surdo ainda, deixa a gente fazer o regulamento quando tiver um surdo”. Mas não é assim que funciona, isso tem que existir antes do surdo chegar, porque, quando chegar, tem que estar tudo pronto para receber, né? Então é um exemplo da área que eu vivo, mas tem muitos outros. Se um cadeirante quer fazer agropecuária, que é o caso do Cirilo, então tem que ter uma ação da chefia da instituição, da direção falar: “Não, ele vai fazer.” Nós precisamos nos adaptar ao aluno e não o aluno se adaptar a nós, ao que acontece aqui. Então são ações que precisam ser tiradas do papel e colocadas em atividade, né? De coisas simples, que era uma reunião, mas que não acontece. (Kátia, servidora/intérprete, Campus A).

Como se pode perceber, a inclusão não se mostra como uma prioridade. A contribuição das servidoras intérpretes na aprovação de um regulamento foi relegada e

não foi discutida nas reuniões colegiadas do *campus*. No site do IF Goiano, na área do NAPIS²⁶, há uma orientação para a atuação profissional dos tradutores e intérpretes de LIBRAS/Português, versão 1.0, elaborada em maio de 2015, porém ainda não como uma forma de resolução normativa.

4.2 A Representatividade Institucional do NAPNE nas Políticas Institucionais Inclusivas.

Considerando-se a prática das atividades do NAPNE como o processo final da política pública proposta pela ação TecNep, é essencial a participação dos servidores que implementam a política diretamente com os estudantes. Esses servidores, certamente, têm muito a contribuir para a formulação de regulamentos, uma vez que vivenciam o cotidiano e podem identificar com maior clareza as barreiras materiais e atitudinais que dificultam o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência na instituição. A Resolução nº 24/2013, que regulamenta o funcionamento do núcleo no IF Goiano, apresenta como competência do núcleo no artigo 5º, Inciso I, alínea a:

Criação e revisão de documentos visando à²⁷ inserção de questões relativas à inclusão na educação profissional e tecnológica, em âmbito interno ou externo do câmpus;

A reduzida participação de servidores nas discussões concernentes às políticas inclusivas da instituição pode ser responsável pelo desconhecimento desses regulamentos. Dessa forma, a efetividade de implementação das ações inclusivas é reduzida, e a sensibilização para a quebra das barreiras materiais e atitudinais ficam comprometidas. Isso, certamente, não é uma situação específica do IF Goiano, mas sim de boa parte da rede de EPCT. Rocha (2016) aponta a existência de pouca articulação entre os IFs em nível nacional, o que se verifica na própria nomenclatura da sigla NAPNE, que possui oito diferentes definições.

Essa variedade de definições para uma mesma sigla e para um mesmo tipo de núcleo nos indica que as práticas desses núcleos foram consolidadas a partir de

²⁶ Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social

²⁷ Para manter a correspondência com o corpo de texto, este “a” deveria vir sem crase.

concepções divergentes ou diferenciadas. Assim, podemos observar, a partir da própria opção de nomenclatura, que para uns, a função do núcleo é realizar o atendimento, para outros é apoio. Seu público também se torna distinto, pois alguns atendem ou apoiam pessoas com necessidades especiais ou específicas, e outros atendem ou apoiam pessoas com necessidades educacionais especiais ou específicas. O que se pode observar é que, mesmo existindo uma indicação geral, a definição dos NAPNE, no contexto dos Institutos Federais, está muito mais vinculada à concepção própria do instituto do que às próprias indicações legais. (ROCHA, 2016, p. 115).

Como servidor da instituição, percebo ser bastante comum o desconhecimento da existência do NAPNE no âmbito do IF Goiano. No Campus Catalão, onde atuo, por exemplo, nem mesmo há um núcleo instituído. Rocha (2016) aponta a mutabilidade do significado da sigla NAPNE em toda rede federal. Tendo em vista que o discurso é significativo na concepção de núcleo em cada instituição, pode-se dizer que “apoiar” é o mesmo que “atender”? “Necessidades especiais” é o mesmo que “necessidades educacionais específicas”? É revelador o fato de haver uma necessidade de articulação desse núcleo em âmbito nacional e intrainstitucional, contudo, para tanto, há a necessidade de retomar ações governamentais que promovam esse debate.

O fim da ação TecNep, em 2011, insere-se no contexto do neoliberalismo, em que se propõe a redução do papel do Estado. Com o atual governo, o Brasil experimenta o ultraliberalismo, em que se propõe a privatização de grande parte dos serviços ofertados pelo Estado. Nesse contexto, os cortes na educação pública representam uma fragilização ainda maior das ações de inclusão nos Institutos e Universidades Federais. Kassar (1998) alerta que o liberalismo está presente na educação especial de forma hegemônica e, portanto, se insere mais em uma lógica filantrópica que na garantia de direitos das pessoas com deficiência. Essa lógica, por meio de “parcerias”, reforça as instituições privadas em detrimento das políticas públicas.

Se de fato a perspectiva da educação inclusiva não envolve toda a comunidade acadêmica, professores, servidores técnicos administrativos e estudantes, o discurso dos regulamentos é esvaziado no momento de implementação. Há, na verdade, um confronto de responsabilidade do NAPNE junto aos docentes e a aplicação do que está disposto nas diretrizes nacionais e institucionais a respeito da inclusão. Sobre isso, indagamos aos servidores como estes viam o papel do NAPNE na inclusão das pessoas com deficiência.

Eu acho que o principal papel do NAPNE hoje, pelo menos pela experiência que a gente tem aqui em "A", é o de brigar mesmo, brigar para que esses alunos tenham espaço, tenham visibilidade e que eles tenham o que é necessário para eles, e não o que a instituição acha que é o correto. (Michele, Servidora/Intérprete, Campus A).

A garantia do direito dos estudantes não ocorre naturalmente por regulamentos. A fala da servidora Michele vai ao encontro de outros relatos que afirmam o mesmo: há uma dificuldade em se implementar as ações de inclusão do núcleo, bem como falta sensibilização dos principais sujeitos do processo educacional, isto é, docentes e servidores. A institucionalização do NAPNE nos *campi* ainda é dependente daqueles que se dispõem a compor o núcleo. No âmbito do IF Goiano, ainda não há concursos públicos para a composição de quadro de servidores que se dedicarão exclusivamente ao núcleo que apoia as pessoas com necessidades educacionais específicas. Na Resolução nº 024/2013, que normatiza o NAPNE, no artigo 21 é expresso que:

Os membros do NAPNE deverão ser dispensados das suas atividades diárias para participar das atividades do núcleo, conforme carga horária estabelecida e necessidades apresentadas, desde que previamente planejado junto à sua chefia imediata.

A concepção de que as ações inclusivas são uma atividade secundária dos membros do núcleo fica expressa nesse artigo e, certamente, tem um impacto na efetividade da construção de uma instituição verdadeiramente inclusiva. O referido regulamento prevê que o mandato de presidência do núcleo será de quatro anos, com possibilidade de recondução; na prática, o que ocorre na sua composição é a sensibilização daqueles que decidem aderir à ideia do núcleo, o que nem sempre é possível em âmbito institucional.

A partir das entrevistas, verifica-se que a maior parcela dos servidores que compõem o NAPNE tem alguma formação na área. Além disso, em nenhum dos dois *campi* em que foram realizadas as entrevistas, havia alguma gratificação para qualquer servidor membro do núcleo, inclusive para coordenação.

Infelizmente, a coordenação do NAPNE ainda não é reconhecida com gratificação ou com função, somente o trabalho que a gente soma a outras atividades. Eu também estou na coordenação do curso técnico, que é um curso que tinha muitas pessoas com deficiência. Então eu acabei me interessando em assumir para desenvolver esses alunos do curso. Hoje eu estou na coordenação do curso técnico em secretariado e na coordenação do NAPNE,

mas a função gratificada é somente referente à coordenação do curso técnico. (Solange, Coordenadora do NAPNE, Campus B).

É importante que cada *campus* possua autonomia no desenvolvimento das ações de inclusão a partir do NAPNE. Contudo, em um contexto de déficit de servidores e múltiplas necessidades a serem sanadas dentro da instituição, as ações direcionadas aos estudantes público-alvo da educação especial e o trabalho do NAPNE tendem a ter papel secundário, uma vez que não há o cumprimento integral dos regulamentos que tratam da inclusão escolar, seja por ausência de recursos, seja por falta de servidores com formação específica na área que possibilitem que os regulamentos sejam cumpridos. Nesse contexto, verifica-se que, por razões diversas, não há uma continuidade do trabalho do núcleo. Segundo a fala de Solange, coordenadora do NAPNE do Campus B

No momento atual, a gente está em crise, porque nós temos alguns membros que afastaram para capacitação. Outros nós tínhamos contrato temporário e teve que rescindir contrato. Nosso psicólogo foi redirecionado para outra instituição, está hoje no IFG, e nós não temos ainda um psicólogo. Atualmente, eu digo que o núcleo está em crise, porque nós estamos sem servidores para dedicar de fato as ações do núcleo. Nós estamos com um grupo menor, com a direção de ensino, que tem nos dado um apoio bacana, a coordenação e o apoio pedagógico. Hoje nós estamos sem professor de AEE. Nós tínhamos desde março e, por contrato, rescindiu. Nós tínhamos intérpretes com contrato temporário e rescindiu o contrato de um. Nós temos apenas um intérprete que fica na dedicação exclusiva com um aluno em sala de aula, então não tem como fazer muito trabalho no núcleo, porque só faz seis horas e precisa de fato implementar esses servidores aqui para a gente conseguir melhorar as ações. (Solange, Coordenadora do NAPNE, Campus B).

A política neoliberal incide diretamente no contexto do IF Goiano, em que o esvaziamento das políticas públicas (Rizzotto, 2008) se reflete em menos servidores (técnicos e docentes) na instituição e na dificuldade de implementação correta das diretrizes previstas. Solange retrata a condição do NAPNE do Campus B e a impossibilidade de desenvolver ações que apoiem os estudantes público-alvo da educação em seu processo de escolarização, bem como a própria fragilidade em relação à permanência de recursos humanos no âmbito do núcleo. Esta condição demonstra a ausência de lugar do NAPNE nas políticas institucionais do IF Goiano, a invisibilidade deste setor e, portanto, as repercussões disso para o atendimento do estudante alvo da atenção da educação especial.

Cabe ressaltar também que a alta rotatividade no núcleo dificulta um trabalho contínuo junto aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Além disso, há poucos servidores no núcleo e uma fragilidade em relação à contratação de professor de AEE, que, quando existe, é um professor temporário que exerce esse papel.

4.3 O NAPNE e as Demandas Estruturais e Profissionais para Implementação das Políticas Inclusivas no IF Goiano

Em relação à infraestrutura do Núcleo nos *campi*, verifica-se que é recente uma maior sensibilização no atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Atualmente, há um maior número de *campi* com sala reservada para o NAPNE, contudo, no PDI formulado em 2014, apenas 3 *campi* da instituição possuíam sala reservada para esse núcleo, citado inclusive com uma terminologia diferente do regulamento: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais. No regulamento, a terminologia utilizada é “necessidades educacionais específicas” (IF Goiano PDI 2014–2018, p. 95). Esse mesmo PDI previu o investimento de R\$ 100.000,00 para a construção de salas do NAPNE na rede do IF Goiano.

A servidora Márcia aponta algumas barreiras materiais que dificultam as ações do NAPNE no Campus A:

Não há um investimento específico. A gente não tem verbas destinadas ao NAPNE, então todas as propostas que a gente pensa que tem que ter e demandam financiamento, a gente não consegue. Então, por exemplo, em 2016, eu criei um projeto de formação para os professores, consegui a parceria com UFG, montamos tudo e aí o campus não disponibilizou transporte e diária, que era o mínimo que deveria disponibilizar. Não disponibilizou e foi alegado que não tinha dinheiro. Em 2017, eu questionei novamente, pedi o projeto e não consegui. Esse ano, a direção reuniu com os coordenadores de curso e disponibilizou recursos para que eles adquirissem material permanente e livros. Eu questionei por que o núcleo não estava junto, por que a gente não tem uma estrutura boa. A gente não tem armários para guardar material, a gente sai catando armário de um lugar, armário de outro. Então, a gente precisa de

móveis, tanto para cá quanto para a sala de AEE, armários, livros, materiais pedagógicos para o trabalho no AEE, e a gente não tem. Esse ano a gente tem brigado para a aquisição desse material, e as nossas ações são bem pontuais e não demandam nenhum financiamento. (Márcia, Coordenadora do NAPNE, Campus A).

Somente três anos após a aprovação do Regulamento do NAPNE, foi aprovada, em 2016, a Resolução nº 030/2016, que dispõe sobre o Regulamento do AEE e, em maio de 2017, foi aprovada a Resolução nº 019/2017, que dispõe sobre o Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano. Ambas são resoluções complementares ao Regulamento do NAPNE, aprovado em 2013, e constituem diretrizes a fim de promover inclusão na instituição.

A baixa representatividade do núcleo se comprova a partir do PDI 2014–2018. Como já foi mencionando anteriormente, enquanto a sigla NAPNE não aparece nenhuma vez nesse PDI, no plano do quadriênio 2019–2023, a sigla já aparece 10 vezes, além de serem estabelecidas algumas metas para garantir inclusão e quebra das barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Essas ações estão desenhadas no planejamento estratégico do IF Goiano em seus objetivos estratégicos: atender as pessoas com necessidades específicas. Esse objetivo aponta para a necessidade de aperfeiçoar e implantar processos para o atendimento adequado às pessoas com necessidades específicas (PNE), por meio das seguintes iniciativas estratégicas: “garantir atendimento especializado no processo de ingresso adequado às PNE”; “garantir o atendimento educacional especializado e atuação em rede para atender às PNE”; “implementar a legislação relacionada à acessibilidade e à inclusão”; e “proporcionar terminalidade específica, nos termos legalmente previstos, e para quem dela comprovadamente necessitar”. (IF GOIANO, 2019, p. 219–220).

Apesar de o PDI 2019–2013 apresentar avanços em relação ao PDI anterior, esses ocorreram de forma tímida e sem a garantia de profissionais para atuarem especificamente no NAPNE. Espera-se que, de fato, seja implementada uma política de formação de servidores para atuarem de forma inclusiva, o que verdadeiramente poderá contribuir de modo significativo para a promoção de valores inclusivos entre todos os sujeitos participantes do processo educativo dentro da instituição. Observa-se também que a terminalidade específica tem se difundido largamente entre os gestores da instituição, contudo, é necessária uma ampla reflexão acerca desse processo e a garantia do envolvimento de uma equipe multiprofissional para tais diagnósticos. O

questionamento que cabe, neste momento, é: o IF Goiano garantirá essa equipe em todos os *campi*?

A garantia do Atendimento Educacional Especializado dificilmente se concretizará sem a contratação de professor específico da área. Ainda que haja (poucos) profissionais temporários nessas funções em alguns *campi* do IF Goiano, atualmente, é necessário que haja concurso para professores efetivos nessas áreas em todos os *campi*, uma vez que a instituição garante o ingresso de pessoas com deficiência por meio da reserva de vagas. A alta rotatividade desses profissionais e, na maior parte das vezes, a ausência deles representa, portanto, um grande gargalo no processo educacional inclusivo dentro da instituição. Segundo o PDI 2019-2023 do IF Goiano,

Tais ações serão implementadas no plano para 2019-2023 e em paralelo, deverá ser construído um projeto de formação dos servidores que realizam o atendimento aos discentes com necessidades específicas. A formação desses servidores é decisiva para a melhoria do atendimento dos discentes, hoje realizado por servidores que não tem formação na área de atendimento educacional especializado. (IF GOIANO, 2019, p. 220).

A formação de servidores, inclusive dos professores, configura-se como urgente no quadro da instituição, e avançar para além da visão tecnicista e tradicional da educação é fundamental para a construção de uma instituição verdadeiramente inclusiva. A contratação de um professor efetivo na área de AEE é primordial, uma vez que os estudantes com deficiência têm direito de acessar as vagas da instituição.

Segundo o Regulamento do AEE do IF Goiano (2016), este setor vincula-se à diretoria de ensino e ao NAPNE, como disposto no artigo 9º:

No âmbito do IF Goiano, o Atendimento Educacional Especializado é um serviço vinculado à Direção de Ensino, Gerência de Ensino (ou equivalentes) e ao Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e será assessorado, na Reitoria, pela coordenação do Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino. (IF GOIANO, 2016, p. 7).

Márcia aponta a inexistência de recursos materiais e humanos necessários à implementação e ao funcionamento do NAPNE, além do lugar que esse núcleo *não* ocupa institucionalmente. Em relação ao AEE, ela aponta:

Só uma e com um professor substituto, o que é outra briga que eu questionei. Isso que não há código de vaga para professor de apoio, nem de AEE [...] a gente precisa oferecer concurso público para professor de AEE, porque já tinha

uma professora que estava há dois anos. A hora que ela estava começando a entender o processo, o contrato venceu. Agora entrou outra, então essa rotatividade é péssima para o trabalho. (Márcia, Coordenadora do NAPNE, Campus A).

A existência de concurso público para professor de AEE é um ponto primordial para que se possam implementar efetivamente as diretrizes educacionais inclusivas da instituição. Esse profissional tem destaque nos regulamentos aqui já citados, a exemplo do artigo 7º, inciso III, do Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano:

A unidade escolar ao receber o estudante com deficiência ou com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, idosos ou com transtornos de aprendizagem deve realizar avaliação circunstanciada ou diagnóstico devidamente endossado por profissionais de áreas especializadas, circunstanciando os limites e potencialidades do mesmo no contexto escolar, para a identificação de suas necessidades educacionais específicas com o objetivo de buscar e propiciar apoio e recursos necessários à aprendizagem:

III — a avaliação deve ser realizada por profissionais de áreas específicas e acompanhada pela equipe multiprofissional — pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, assistente social e fonoaudiólogo — e na ausência desses, pelo professor de AEE, com o respaldo da equipe técnico-pedagógica²⁸; (Grifo do pesquisador).

A referida diretriz postula o planejamento de ações a partir de uma equipe multiprofissional, que deverá realizar a avaliação diagnóstica dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Contudo, é possível que a maioria dos campus da instituição não possuam tais profissionais e, por isso, na ausência desses, a avaliação deve ser feita pelo professor de AEE, com o respaldo da equipe técnico-pedagógica. Isso demonstra como a ausência de um professor como servidor efetivo do AEE compromete a materialização desse regulamento. Nas palavras da servidora Solange:

Até o mês de março, nós tínhamos um profissional de AEE. Ele ficava no núcleo para realizar o atendimento de todos os alunos [...]. Mas, de abril para cá, nós estamos sem esse atendimento específico com agendamento contínuo [...]. Quando o aluno necessita, marca comigo, e a gente realiza esse atendimento educacional especializado, mas, infelizmente, hoje não é de uma forma contínua, até por questão do meu tempo. Eu não consigo fazer esse atendimento de forma contínua. Precisa de uma pessoa específica para isso.

²⁸ Grifo do pesquisador.

Hoje está funcionando dessa forma. (Solange, Coordenadora do NAPNE, Campus B).

Verifica-se com isso que a ausência do profissional de AEE torna o processo inclusivo dependente da solicitude de algum servidor que aceite assumir esse papel e não uma ação contínua dentro da instituição. Cabe ressaltar o direito constitucional do AEE para estudantes com deficiência, além de outras diretrizes de âmbito federal que definem a oferta preferencial de AEE em salas de recursos multifuncionais para os estudantes público-alvo da educação especial na educação básica, em especial na PNEE-PI (BRASIL, 2008).

No que se refere à prática, pelos relatos dos servidores, o NAPNE assume um papel de menor expressão no contexto de gestão da instituição e, ao buscar a garantia dos direitos dos estudantes com NEE, demonstra que o momento ainda é de sensibilização frente aos servidores da instituição. Indagada sobre como ocorrem as adaptações curriculares, a servidora Bruna afirma:

É uma briga. Eu não acompanho muito essa questão da adaptação, [mas] eu vejo sempre a Márcia cobrando a necessidade de se fazer adaptações curriculares. Então eu vejo que [muito] ainda precisa [ser feito], porque é o ponto de partida para a inclusão. (Bruna, Campus A).

Outros servidores também responderam a respeito das adaptações curriculares:

Eu acho que a gestão precisa se posicionar com os professores em relação às adaptações curriculares, porque o processo de inclusão tem três pilares, que são o acesso, as condições para permanência e a aprendizagem. Nós só estamos garantindo o acesso, as condições para permanência [são] mínimas, né? (Márcia, Coordenadora do NAPNE, Campus A).

Acontece pouco, pouca adaptação. Pouquíssima, na verdade. (Kátia, Campus A).

Não dá para dizer que ela aconteceu nem que ela acontece como deveria. A gente orienta e, dependendo da necessidade específica do aluno, isso é feito aluno por aluno [...]. Essa adaptação curricular é complexa para alguns professores, mas alguns têm conseguido lidar na questão do ensino, da avaliação. (Fabrício, Campus B).

Uma das minhas funções é o professor me passar o conteúdo e eu adaptar para ele dar a aula, que é o que não acontece, porque ele dá a mesma aula para todo mundo, sendo que a aula adaptada vai atender a todos, mas a aula preparada para todos não vai conseguir atender o aluno público-alvo. Aí, por meio de memorando, ofício, a gente encaminha para a gerência: "Olha, o professor não está fazendo adaptação, o professor não entregou a ficha, o aluno não está sendo atendido individualmente, e ele precisa". A gente vai

fazendo essas documentações e anexando, que é o que a gente pode fazer. (Rosana, professora de AEE).

É inerente ao processo educacional a possibilidade de mobilidade social dos sujeitos oriundos das classes menos abastadas, bem como das pessoas com deficiência, haja vista que a situação de exploração das condições de trabalho e a usurpação de direitos colocam-nos em uma situação de vulnerabilidade a mais, para além da deficiência. O educador, portanto, sob o risco de ser um mero reproduzidor da ordem social e econômica vigente, não pode se eximir do contexto de seu trabalho. Nessa perspectiva, Saviani (2003) destaca a superação dessa fragmentação entre trabalho manual e intelectual, de maneira que o futuro trabalhador possa compreender todo o processo de produção e acumulação capitalista, a partir da unidade indissolúvel entre trabalho manual e intelectual.

A diversidade cultural, segundo Porto-Gonçalves (2006), proporciona o contato íntimo com o mundo, e o desperdício desse saber é parte do problema ambiental contemporâneo. Assim como os saberes populares, tidos como inferiores pelo olhar colonizador, as potencialidades dos estudantes com deficiência devem ser ressaltadas pelo educador a partir de adaptações que os permitam também produzir conhecimento e se instituírem como cidadãos plenos de direitos no mundo.

Para se garantir o direito dos estudantes com necessidades educacionais específicas, chama atenção o fato de ser necessário recorrer a esclarecimentos por meio de documentos oficiais, o que revela uma deficiência na formação de professores em relação a práticas educacionais inclusivas. O objetivo da atuação dos servidores do NAPNE, de acordo com a servidora Bruna, é transformar a cultura da instituição, por meio da sensibilização.

Eu acho que precisa de formação para os professores, para que eles possam entender a importância da inclusão. Eu vejo que os professores não entendem que a inclusão também é para eles. Muitos professores acham que a inclusão é do NAPNE. É o NAPNE que tem que incluir esse aluno, o professor não. Ele dá aula e é muita coisa para fazer [...], então eu acho que falta ainda esse ajuste, entender que o aluno é da escola. A tarefa da inclusão é de todo mundo, não só do NAPNE. É do gestor, do professor, dos demais alunos também, porque eles estarão convivendo com outros alunos, então eles fazem parte desse processo. Eu acho que [se deve] investir em capacitação, investir em variáveis que

possam mudar a cultura, [...] o mais importante é mudar a cultura²⁹, é todo mundo abraçar essa causa. Eu acho que falta da gestão, porque a gestão não levanta essa bandeira tanto quanto deveria abraçar essa causa. (Bruna, Campus A).

A mudança de cultura referida pela servidora perpassa primeiramente pelo grupo gestor. O NAPNE, entre tantas atribuições do núcleo, tem, essencialmente, sido um fiscalizador do professor, o que gera até mesmo um distanciamento entre servidores que deveriam estar em permanente diálogo e compartilhamento de reflexões. O processo de exclusão dos estudantes com deficiência tem sua raiz nas barreiras atitudinais, relacionando-se diretamente com as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e informacionais.

Frequentemente, é difícil perceber as barreiras imbricadas nas atitudes em relação às pessoas com deficiência, pois, muitas vezes, são manifestadas de modo sutil, e nem mesmo aquele que as pratica as reconhece de tal forma. Lima e Silva apontam para esse fato:

As barreiras atitudinais não são concretas, em essência, na sua definição, no entanto, materializam-se nas atitudes de cada pessoa. Com efeito, não há como explicitar todas as suas formas numa lei, mesmo porque não se têm classificados todos os tipos de barreiras atitudinais. Esse é um desafio para as pessoas que se preocupam com a educação, a sociedade e a inclusão. (LIMA E SILVA, 2006, p.9).

A superação de tais barreiras só é possível no ambiente escolar a partir da reflexão contínua, em que a inclusão seja valorizada por todos os estudantes, não somente por aqueles com NEE. Trata-se de um valor que engloba o processo educativo em relação ao desenvolvimento e ao acolhimento desses estudantes, em busca de uma formação que contemple os múltiplos saberes. Edler e Carvalho (2006, p.128) afirmam que, “independentemente do lócus das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação”.

É válido ainda lembrar que há uma tendência de crescimento do número de estudantes com deficiência nos Institutos Federais, uma vez que a Lei 13.409/16, que

²⁹ Pelo fato da servidora ter mestrado na área de gestão organizacional, acredito que ela se refere à cultura organizacional da instituição.

altera a Lei 12.711/12, inclui, entre aqueles que têm direito a reserva de vagas, as pessoas com deficiência.

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

Inevitavelmente, é necessário que se realize a reflexão acerca da estrutura material e profissional dessas instituições para que se possa, verdadeiramente, incluir esses estudantes, os quais têm seu direito a educação garantido pela CF/1988 e pela Lei 9.394/96. Estas asseguram, como dever do Estado, a oferta do AEE preferencialmente na rede regular de ensino. Para além do acesso à educação, Mendes afirma:

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto não se limitam à falta de acesso. Os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. (MENDES, 2006, p. 397).

Indubitavelmente, a garantia do acesso à educação pelos estudantes com deficiência nas instituições federais de educação representa um grande avanço. Porém, é necessário que a escola esteja preparada para garantir a aprendizagem e a inserção social desses sujeitos e, nesse sentido, a garantia de que estejam na classe regular representa e assegura a possibilidade escolarização³⁰ desses estudantes, bem como as relações de afetividade entre os estudantes que contribuam para ampliar as relações de respeito à diferença em um ambiente de maior diversidade.

Além do professor de AEE, o processo de inclusão deve contar com a presença do professor de apoio, que se faz presente na sala de aula junto aos estudantes necessitados. O artigo 18 da Resolução nº 019/2017, que dispõe sobre a educação inclusiva e especial no âmbito do IF Goiano, explicita a atuação desse profissional no Instituto:

³⁰ Por isso a necessidade da escola estar estruturada para promover o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes.

Art. 18. O quadro de docentes, em cada unidade escolar, contará com docentes capacitados para o atendimento à diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, de classe social e às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

§1º O professor de apoio em processo de inclusão deve atuar em sala de aula, atendendo estudantes com necessidades educacionais específicas que necessitem de apoios ou serviços intensos e contínuos para o acompanhamento das atividades curriculares;

§2º O professor de apoio deve atuar de forma integrada com o professor regente da sala regular, participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas no curso de sua atuação. (IF GOIANO 2017, ps. 8 e 9).

No estado de Goiás, o professor de apoio à inclusão tem feito parte de uma política de educação especial tanto na educação básica na rede estadual de ensino quanto em muitos municípios goianos. No IF Goiano, essa política não foi adotada, e essa realidade nos *campi* é descrita por algumas servidoras, que, ao serem indagadas sobre o trabalho do professor de apoio, afirmam:

Uma das coisas que a gente sente falta é do professor de apoio, que eu acho que ainda não é uma realidade do IF. Talvez se faça necessário. (Bruna, Campus A).

Não tem professor de apoio. [...] Nunca teve, a gente não consegue. (Márcia, Coordenadora do NAPNE, Campus A).

Nós temos a necessidade de n professores de apoio para os alunos daqui, e a gente é sempre barrado, porque uns falam: “Não tem código de vaga”, então é anos-luz para trás. (Kátia, Campus A).

A gente tinha duas profissionais que davam apoio e não tem mais em função das exigências dos órgãos de controle. Venceram os contratos que eram temporários, e a gente não pode contratar mais, nem elas, nem outras no lugar. (Fabrício, Campus B).

Até o ano de 2016, sim. A partir daí, nós não tivemos mais profissional de apoio. Nós estamos hoje contando com estagiários. A gente abre um edital de estagiários específico para o atendimento dos alunos com deficiência. (Solange, Coordenadora do NAPNE, Campus B).

A existência do professor de apoio é um importante balizador para a promoção da inclusão na instituição, uma vez que esse profissional pode contribuir para inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais específicas que necessitem desse apoio. Todavia, os estudos desenvolvidos sobre essa temática em Goiás — como os de Tartuci (2009, 2011, 2012); Flores (2012); Tartuci, Almeida e Dias (2016); Tartuci, Vinhal e Purcina (2018) —, bem como outros estudos sobre o ensino colaborativo em outras regiões do país — a exemplo de Capellini (2004); Capellini e

Mendes (2007); Mendes, Almeida e Toyoda (2011); Rabelo e Santos (2011); Marin e Braun (2013), Mendes, Viralunga e Zerbato (2014) — demonstram, em geral, que o ensino colaborativo ainda não é uma realidade.

Conforme Tartuci (2012), a formação inicial e continuada não tem contribuído para a configuração de uma atuação colaborativa dos docentes que atuam com estudantes com deficiência. Além disso, as condições concretas das escolas e de seus projetos pedagógicos não incorporam diretrizes que promovam ações inclusivas, entre elas condições de planejamento, avaliação e formação conjunta dos professores.

Nos dois *campi* em que foi promovida a pesquisa, não havia um profissional capacitado a exercer essa função. No *campus A*, não havia professor de apoio e, no *campus B*, quem atuava nessa função eram estudantes do curso de Química, que, como estagiários, acompanhavam alguns estudantes no turno diurno. Essa situação não contempla os pré-requisitos necessários à função de professor de apoio, que necessita ser licenciado, “mas sim caracteriza aspectos de um “profissional de apoio”, o que é distinto do apontado pelas diretrizes”.

Em relação à formação dos profissionais, o quadro 10 aponta que, nos dois *campi* em que foram realizadas as entrevistas com membros do NAPNE, verifica-se que, de fato, existem profissionais com formação na área de inclusão escolar e, por isso, é essencial que tenham participação efetiva nas discussões que antecedem a formulação de diretrizes institucionais voltadas à inclusão. Contudo, apesar da boa formação desses servidores, vale salientar que, de acordo com o Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano, no Art. 18, p. 69, o processo de inclusão escolar não se restringe somente ao NAPNE, uma vez que mobiliza esforços financeiros, administrativos, educacionais e pedagógicos (art. 1º §2º). Assim, é necessário que haja profissionais capacitados para lidar com a inclusão em todas as áreas da instituição.

Verifica-se, pelas entrevistas realizadas nos *campi*, uma fragilidade no processo de inclusão, o que é a realidade da maior parte das instituições de educação brasileiras, pois nem todos os estudantes aprendem da mesma forma, nem na mesma velocidade.

Alguns necessitarão do AEE, do professor de apoio, de tradutor/intérprete, de equipe comprometida com a inclusão e de infraestrutura adequada para que possam ser acolhidos pela instituição. Sobre as facilidades de infraestrutura, indagamos aos profissionais se as salas de recursos multifuncionais contribuem para inclusão.

Sim, é necessário ter mais recurso, mais material. A gente precisava é ter um profissional que realmente ficasse. Seria um profissional efetivo, porque aí ele iria investir na formação. A rotatividade impede a qualidade desse trabalho, mas já é um avanço ter, né? (Márcia, Coordenadora do NAPNE, Campus A).

Márcia destaca na entrevista que, apesar de a presença do professor de AEE ser um avanço, é importante que ele seja efetivo, pois o professor substituto não permanece no cargo, e isso interfere no aperfeiçoamento do trabalho. No NAPNE em que Márcia atua, não há professor de apoio e, segundo ela:

Em sala, os alunos que fazem isso³¹. Os alunos é que apoiam, que se envolvem, o que é uma outra coisa que eu acho que, dentro do NAPNE, o que surte muito resultado é essa conscientização que a gente faz com os alunos, e eles acabam assumindo os alunos da educação especial e auxiliando muito. Mas a gente nunca teve professor de apoio. (Márcia, Coordenadora do NAPNE, Campus A).

Apesar da importância de se problematizar a ausência desse profissional de apoio e a necessidade de que este tenha formação para o trabalho com alunos deficientes ou não, é interessante promover reflexão e sensibilizar os estudantes sem deficiência a auxiliarem o processo de ensino e aprendizagem daqueles que possuem mais dificuldade. A educação não deve ser um mero reflexo do modo de produção capitalista, baseado na competitividade. É necessário também reconhecer nela seu aspecto colaborativo e, por meio dela, respeitar a diversidade social, reconhecer no outro nossas semelhanças. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos temos direito a dignidade e educação. E segundo Santos,

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização. (SANTOS, 2000, p. 20).

Como um espaço essencial para a promoção da cidadania, a escola está diretamente inserida no atual modo de produção capitalista. Apesar disso, é necessário

³¹ Papel do professor de apoio.

criticidade em relação ao atual cenário da globalização, que Santos (2000, p. 19) classifica como perversa, e é imperativo pensar a existência de um outro modo de globalização e como ela pode ser a partir da construção das relações da sociedade.

É perceptível o esforço que o NAPNE tem imputado para construir uma instituição verdadeiramente inclusiva, porém trata-se de um longo processo que envolve a quebra de paradigmas excludentes na sociedade, pois o próprio sistema capitalista não sobrevive sem que haja exclusão. Essa dificuldade de romper paradigmas pode ser percebida pelas palavras do estudante Malcom, que relata como foi sua experiência ao entrar na instituição:

Eu comecei a estudar aqui no IF com muito esforço. Tinha muita dificuldade, muitas coisas eu não entendia, porque o professor não tinha um aspecto inclusivo. Não tinha inclusão social esse professor, nem inclusão escolar. Aí era só eu e fui lutando, lutando, lutando, com muito esforço, até os professores entenderem o que é inclusão social [...]. Não é fácil para mim. Principalmente no português, eu tinha muita dificuldade. Mas os professores precisam aceitar. A sociedade precisa aceitar, e só alguns aceitam. Aqui no NAPNE, [houve] muitas reuniões para as pessoas entenderem, para conversar que era difícil para mim, que sou surdo, entender o português. Então eu fui com muito esforço, muita luta [...]. No início, foi muito difícil, muito sofrido para mim. Agora em 2018, melhorou muito, porque os professores conseguiram entender um pouquinho, bem pouquinho ainda o que é inclusão. (Malcom, estudante, Campus B).

É fundamental que se reflita sobre a dificuldade espelhada nas palavras do estudante. Sabemos que não existe uma fórmula pronta a atender todas as necessidades educacionais específicas, afinal, a realidade de estudantes surdos como Malcom é plural e complexa. A educação é uma ciência e uma ação essencialmente humana, e, conscientes dessa perspectiva da sociodiversidade, os professores e servidores precisam entender minimamente as barreiras que têm impedido a inclusão escolar dos estudantes com deficiência. É necessária compreensão por parte dos professores sobre o que significa, para um estudante surdo, estar em uma escola que não é bilíngue e que não se dispõe a respeitar a condição linguística dele. A ausência de uma efetividade nesse processo de inclusão acaba, muitas vezes, ocasionando a evasão e, conseqüentemente, a exclusão social desses sujeitos. Malcom relata sobre o desejo de abandonar o curso:

Muitas vezes, muitas vezes [tive vontade de abandonar]. Com as orientações aqui do NAPNE, eu fui acalmado, tendo um pouco mais de paciência. “Professor não aceita. Eu quero que troque o professor”. Eu estava muito cansado, muito cansado de ficar estudando e [tinha] vontade de abandonar mesmo, procurar outro curso. Eu não sou palhaço. Tá parecendo que eu sou

bobo, palhaço. Meus amigos estão formando e eu sempre aqui, sozinho, com dificuldade, encontrando outras turmas. Mas aí o NAPNE sempre orientando, lutando junto, conversando junto com a direção, explicando, trocando professor, reunindo, explicando: “é difícil para o Malcom, o Malcom é surdo”, e lutando sempre junto. Então a direção foi melhorando, o NAPNE foi melhorando, incentivando. Agora em 2018 está bom, os professores entenderam, mas no futuro eu não sei, porque novos professores virão. (Malcom, estudante, Campus B).

O estudante revela um desamparo em relação aos processos inclusivos da instituição, garantias previstas em Regulamento, mas que não se efetivam naturalmente devido à dificuldade e à disposição de docentes em promover as adaptações necessárias à aprendizagem desses estudantes. O Regulamento para a Educação Inclusiva e Especial no Âmbito do IF Goiano, de 2017, em seu artigo 6º, afirma:

Art. 6º São considerados estudantes com necessidades educacionais específicas, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, aqueles que apresentarem:

I — limitações no processo de desenvolvimento e/ou dificuldades acentuadas de aprendizagem nas atividades curriculares, compreendidas como:

- a) deficiência intelectual;
- b) deficiência visual;
- c) deficiência auditiva;
- d) deficiência física;
- e) surdo-cegueira;
- f) deficiência múltipla;
- g) transtornos globais de desenvolvimento;
- h) superdotação/altas habilidade:

II — Dificuldades de comunicação e sinalização, diferenciadas dos demais estudantes, particularmente dos que sejam acometidos de surdez, de cegueira, de baixa visão, de surdo-cegueira ou de distúrbios acentuados de linguagem e paralisia cerebral, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações curriculares (grifo do pesquisador), com utilização de linguagem e códigos aplicáveis, nos termos da presente Resolução;

O Regulamento é expresso em relação à adoção de adaptações curriculares aos estudantes com NEE, contudo, o desconhecimento da comunidade acadêmica acerca desse regulamento, bem como das diretrizes nacionais que tratam sobre a Educação Especial, corrobora para que esta não seja verdadeiramente adotada. É inegável que a formação de professores para a inclusão é essencial para a garantia desse direito. A formação dos docentes torna-se, portanto, de suma importância nesse processo inclusivo. Pletsch (2009, p.145) explica que:

Perdem os educandos, os educadores e toda a sociedade, pois se a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano [...]

podemos justificar a formação em nível superior como uma das medidas essenciais a serem tomadas para que ocorram mudanças educacionais efetivas.

A construção de uma instituição inclusiva requer uma institucionalização de parâmetros mínimos a serem seguidos e a sensibilização constante de todos os professores e servidores que a constituem. É fundamental que se estabeleçam espaços de diálogo e reflexão acerca de estratégias para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem. No caso de um estudante surdo, deve-se reconhecer que mesmo aqueles que possuem total domínio do idioma de LIBRAS apresentam dificuldade em relação à língua portuguesa escrita, já que esta é sua segunda língua. Essa dificuldade, geralmente, ocorre em razão do desrespeito à sua condição linguística, em seu processo de escolarização.

Tá longe de acontecer o básico. [...] Vamos pegar a lei da LIBRAS, 2002,. Ela foi aprovada e, até hoje, nós temos muitos lugares que não têm intérprete. Muitas vezes, eu sou chamada na delegacia para interpretar o surdo que foi roubado, às vezes, a gente é chamada no hospital, porque não tem um intérprete lá para isso, para ajudar o surdo numa consulta. Todos os surdos que eu já acompanhei até hoje me ligam, porque às vezes eles têm marcada uma consulta e não têm como ir, entendeu? Tem que ir no dentista e não tem como ir. Então pensa a lei, que já está em vigor há tantos anos e é básico isso, né? (Kátia, intérprete, Campus A).

As condições específicas a serem garantidas para a inclusão das pessoas com deficiência não têm sido garantidas também na sociedade, como é demonstrado no relato, e também na escola. Cabe problematizar as condições de atuação do intérprete e a oferta do AEE para o estudante surdo, por exemplo, se têm contribuído para a inclusão. Não somente nas instituições federais de ensino, mas também em toda a sociedade, há um paradigma excludente em relação às pessoas com deficiência. O relato da servidora Kátia nos traz à reflexão as normativas sociais e sua efetivação na sociedade. Não é somente a lei, assim como não são somente as diretrizes institucionais de uma universidade que garantem a inclusão desses sujeitos efetivamente. Além disso, a sociedade ainda não está pronta para lidar com as diferenças entre os indivíduos. Sendo assim, que lugar pode ser mais eficiente para essa sensibilização social que a escola?

Hoje, existe o discurso de que o mercado de trabalho está mais sensibilizado e conscientizado sobre as questões que envolvem as deficiências, mas, constata-se na prática, que não o suficiente para incluir de fato essas pessoas, mesmo

as qualificadas profissionalmente. A preparação profissional insuficiente e inadequada dos usuários das instituições especializadas no trabalho com Pessoas com Deficiência e questões das ordens arquitetônicas e atitudinais das empresas no trato de trabalhadores com deficiência reforçam a problemática. (ROSA, 2013, p. 44).

O relato da servidora Kátia nos permite refletir sobre a naturalização de uma sociedade excludente, em que não é garantido o atendimento às pessoas com deficiência, exatamente por não se pensar os espaços a partir de um paradigma inclusivo. Se o espaço não é inclusivo para atender uma pessoa com deficiência em órgãos públicos, em órgãos privados, também não estará apto a receber um profissional com deficiência. Sasaki (2006) aponta que uma sociedade sem deficiência é aquela em que não há nenhum tipo de rejeição a uma pessoa, por qualquer razão que seja, independentemente do tipo de deficiência ou do grau de severidade dela.

Muitas vezes os estudantes nem mesmo têm consciência de seus direitos e, em função de um grau hierárquico, tendem a estar abaixo dos servidores, a depender do modelo pedagógico da instituição de ensino. O estudante Vinicius afirma:

Alguns cobram, outros professores estão ali para passar o que eles sabem. Aí, se você tiver interesse, você vai bem, mas se você não tiver interesse, aí não consegue. Eu acho que vai muito do aluno. (Vinicius, estudante do Campus A).

O discurso reproduzido pelo estudante é parte uma pedagogia tradicional, que, segundo Saviani (1991), estrutura-se a partir de uma pretensa igualdade entre os indivíduos, em que o professor não se envolve na cultura e na realidade dos estudantes, mas sim apenas atua como um reproduzidor de conteúdo. Assim, os estudantes que possuem mérito conseguirão alcançar o conhecimento repassado (não produzido) pelo professor.

4.4 A terminalidade específica no contexto do IF Goiano

A terminalidade específica se insere no campo mais particular da deficiência intelectual e está prevista em dois momentos na LDBEN: no artigo 36, § 10º, e no artigo 59, inciso II. Em documentos oficiais da ação TecNep, foi realizada uma busca nas referências bibliográficas desta pesquisa e não foi encontrada nenhuma referência a essa modalidade de conclusão de curso. Trata-se da certificação de um estudante com

deficiência, ainda que não tenha atingido o nível exigido para a conclusão desse curso. Contudo, segundo Lima e Mendes (2011), a LDBEN não prevê como será realizada essa emissão de certificado.

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

II — terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (BRASIL, 1996).

É importante observar que o inciso II refere-se à conclusão do ensino fundamental, porém tornou-se uma demanda que alcançou a educação profissional e superior. Segundo a coordenadora do NAPNE do campus B:

Nós tivemos muita dificuldade, porque, na legislação, até então, a única referência que nós tínhamos era a LDB, mas ela falava da terminalidade específica para o ensino fundamental. Não tinha para a educação profissional. Então nós conseguimos um documento, uma portaria de Farroupilha, e a gente tentou se embasar nesse documento. [Foi] um processo que durou três anos junto ao Ministério da Educação, à SECADI para solicitar que essa terminalidade específica fosse expedida ao ensino superior. Então, se não estou equivocada, foi o primeiro caso do IF Goiano.

A prática da emissão dessa modalidade de certificação já é prevista em algumas resoluções de instituições da rede de EPCT e Universidades Federais. É uma maneira de garantir que os estudantes não permaneçam durante tempo excessivo em um mesmo curso; contudo, é necessário que haja um amplo diagnóstico sobre as potencialidades desses estudantes e uma reflexão sobre as práticas educacionais inclusivas nessas instituições.

No IF Goiano, a terminalidade específica está prevista no Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano, de 2017, no qual se afirma:

Art. 10. A certificação especial (terminalidade específica) de conclusão de etapa ou curso em qualquer nível, etapa ou modalidade oferecida ao estudante com necessidades educacionais específicas, no que e como couber, descreverá as aptidões e habilidades a partir de relatório circunstanciado e plano de desenvolvimento, de que constem ainda:

I — avaliação pedagógica alicerçada em programa de desenvolvimento educacional para o estudante;

II — tempo de permanência na etapa do curso;

III — processos de aprendizagem funcionais, da vida prática e da convivência social;

IV — nível de aprendizado do curso. (IF GOIANO, 2017, p. 6).

A produção de um relatório descritivo sobre aptidões e habilidades do estudante se relaciona com a inserção posterior no mercado de trabalho e requer uma análise crítica acerca do tipo de formação proporcionada pela instituição ao estudante. Segundo essa resolução, a avaliação pedagógica deve ser embasada em um programa de desenvolvimento educacional para o estudante. Porém, de que maneira deve ser construído esse programa e qual o tipo de formação para o trabalho está sendo prezada pela instituição? Essas são reflexões concernentes às práticas educativas da instituição e à maneira como se relacionam com o contexto da inclusão.

O trabalho, na teoria marxista, está relacionado diretamente com a própria concepção do ser humano. Conforme apresentado anteriormente, “agir sobre a natureza e transformá-la” (SAVIANI, 2013) é o que diferencia o homem dos demais seres vivos, pois o trabalho é o resultado da necessidade contínua do ser humano de produzir sua própria existência. Qualquer que seja a formação profissional que se pretenda realizar, deve-se ter a compreensão da dimensão do trabalho na produção da existência do ser humano. A reprodução da formação de trabalhadores alienados ao seu modo de existir no mundo contribui efetivamente para a manutenção de um sistema que produz a exclusão.

Segundo Mattos (2012), as ações de inclusão às pessoas com deficiência na sociedade ainda estão majoritariamente inseridas em uma lógica assistencialista e paternalista. Não se garantem os direitos e a formação de uma sociedade inclusiva, contudo ocorrem ações esparsas de caridade e filantropia a esses sujeitos, ao mesmo tempo que permanece um sistema excludente a eles. Dessa forma, a educação assume papel fundamental na superação dessa lógica e, portanto, não deve reproduzi-la em suas políticas e ações. Segundo Mattos (2012):

A inclusão em educação pretendida é aquela que valoriza qualquer diferença, que olha o aluno como ele é, que traz a cultura desse mesmo aluno para a sala de aula e, conseqüentemente, para o interior da escola, que estimula a criação de práticas em um agir comprometido com as maneiras de transpor o conteúdo e torná-lo crítico, reflexivo e criativo, que cria oportunidades de construir políticas de inclusão com novas formas de intervenção, garantindo a

participação de todos. Não somente uma inclusão que segrega pessoas com necessidades especiais por chamar atenção para a deficiência, na tentativa de incluí-la no ensino dito “regular”. (MATTOS, 2012, p. 218-219).

O modelo tradicional de educação não garante a inclusão pretendida e proposta por Mattos (2012), uma vez que esse modelo pressupõe uma igualdade inexistente de fato entre os sujeitos. Vigotski (2011) aponta que o educador deve compreender o papel da cultura (que é uma dimensão social) no contexto das práticas educativas, de tal modo que o sujeito, ao se inserir na cultura, não apenas inculca um elemento externo a si, mas também reelabore o curso de seu desenvolvimento. Assim, devido às vivências e experiências de cada indivíduo serem diferentes, não há como pressupor que todos os estudantes aprendem da mesma forma e, portanto, é necessário refletir sobre uma educação que contemple uma formação que supere a divisão social do trabalho alienada.

A relação entre educação e trabalho é intrínseca. Marx (1968) aponta que a educação não pode se reduzir ao estreito sentido de ensino profissional, a um adestramento preparatório para as relações trabalhistas diretas no modo de produção capitalista. Dessa forma, a educação assume um papel meramente reprodutor das relações excludentes do sistema. Não há como falar sobre trabalho sem a dimensão humana existente em seu sentido, sem a transformação/adaptação da natureza para atender às necessidades humanas.

No atual modelo de internacionalização do sistema capitalista, o trabalho alienado tem contribuído para o atual estado de crise social e ambiental insustentável no século XXI, em que a concentração de renda é cada vez maior e a desarticulação dos saberes tradicionais é substituída por um conhecimento técnico-científico-informacional (Santos, 2017), que favorece uma globalização perversa e excludente. Singer (1996) indica haver uma crise no sistema capitalista:

Simplemente para prosseguir existindo, o sistema funda-se cada vez mais no desperdício, na “obsolescência projetada”, na produção de armas e no desenvolvimento do complexo militar. Ao mesmo tempo, o seu impulso incontrolável para a expansão já produziu efeitos catastróficos para os recursos naturais e meio ambiente. Nada disso impede o sistema de produzir “trabalho supérfluo”, vale dizer, desemprego em massa. Além disso, como para frisar a gravidade de sua crise atual, nos últimos vinte anos o capitalismo vem abolindo todas aquelas concessões que, sob o genérico nome de Estado de Bem-Estar, supostamente justificavam a sua existência. (SINGER, 1996 p. 2).

A construção de uma sociedade inclusiva perpassa pela formação educacional que compreende as múltiplas potencialidades de sujeitos que se inserem em diferentes contextos históricos e relações sociais, que permite uma análise do sentido do trabalho de cada indivíduo e do seu significado no contexto da produção do espaço capitalista em que estamos inseridos. Isto é, o oposto do “trabalho supérfluo”, citado por Singer. Uma vez que o trabalho é a atuação de cada indivíduo no mundo, cabe à educação a formação para o trabalho não alienado, proficiente e significativo para cada sujeito inserido em seu contexto socioespacial.

No âmbito do IF Goiano, são propostas resoluções internas, que, no discurso, preconizam uma concepção de inclusão escolar, conforme explicita o Regulamento de Educação Inclusiva e Educação Especial, de 2017, art. 1º, §1º:

O IF Goiano deve incluir todas as pessoas independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, econômicas, culturais ou outras e, ainda, as pessoas com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação; jovens, adultos e idosos com deficiência à educação ao longo da vida e transtornos específicos da aprendizagem; pessoas em situação de risco, de origem remota ou de população nômade; pessoas pertencentes a minorias linguísticas, étnico-raciais ou culturais, discriminadas, marginalizadas ou que apresentem vulnerabilidade socioeconômica. Assim sendo, o conceito de educação inclusiva é mais amplo e atende todas as interfaces da acessibilidade. (IF GOIANO, 2017, p. 2).

A resolução prevê, de forma indireta, que se contemple um grupo de profissionais qualificados para se estabelecer um modelo educacional inclusivo. É válido ressaltar que a instituição IF Goiano é composta por pessoas, e é necessário que exista formação e estrutura para o trabalho delas, uma vez que é necessário garantir não somente o acesso das minorias citadas no parágrafo, mas também sua permanência e seu êxito. É importante que a compreensão do texto dessa Resolução não seja filantrópica, mas sim esclarecedora da justa garantia de direitos aos estudantes com NEE.

A perspectiva de formação profissional de docentes deve se pautar a partir de uma estrutura que propicie o trabalho de forma inclusiva, primando pela construção de sujeitos com autonomia de mobilidade e pensamento. O olhar inclusivo deve estar presente desde o campo administrativo até o ensino propriamente dito. Em relação ao Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano,

de 2017, o artigo 1º, §2º, prevê a inclusão escolar como um direito humano fundamental e objetiva “mobilizar esforços financeiros, administrativos, educacionais e pedagógicos [...] ao atendimento de seus estudantes”.

O trabalho com estudantes que apresentam profundas dificuldades de aprendizagem deve ser constantemente repensado e adaptado, de modo que o nível de aprendizagem esteja em desenvolvimento. Nesse sentido, o AEE, em contato com os docentes, representa um importante pilar na realização de um trabalho específico para incluir os estudantes. O IF Goiano prevê a existência do AEE e, inclusive, possui resolução interna para o seu funcionamento; contudo, ainda não existe professor efetivo para esse exercício.

Art. 4º Para atuação no AEE, o profissional deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Inclusiva.

Art. 5º O profissional do AEE atuará em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Parágrafo único. Será assegurada pela Instituição formação permanente dos profissionais ligados ao AEE. (IF GOIANO, 2016, p.5)

Para que se possa aproximar “o que gostaria de ser capaz de fazer” e “o que é possível realizar” (Santos, 2006) na prática docente, é necessário que existam estrutura física e profissionais que possibilitem o atendimento adequado e justo aos estudantes com NEE. De fato, a promoção da inclusão exige esforço e sensibilização de todos os agentes envolvidos direta ou indiretamente nesse propósito, sob o risco de se ter um discurso normativo esvaziado no contexto político da prática (Mainardes, 2006). Por isso, é fundamental a garantia de profissionais e estrutura física adequada ao processo de inclusão.

A ausência de servidores específicos para o NAPNE³² configura uma primeira violência institucional aos estudantes com NEE, pois viola as possibilidades e garantias de métodos, estratégias e apoio a esses estudantes. Essa é, portanto, a primeira lacuna a ser preenchida antes de se instituir a terminalidade específica a um determinado

³² Compreende-se que o NAPNE exerce um papel fundamental na inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas e se configura como um dos pilares nas políticas e ações de inclusão da instituição.

estudante. A escola deve se adaptar e estar preparada para receber esses estudantes que, pela Lei 13.409/16, têm direito a um percentual de vagas reservadas para seu ingresso nas instituições federais de ensino. Cabe a essas instituições refletir sobre sua organização e suas práticas, com vistas a garantir a permanência e o êxito desse público, por meio de sua formação para o trabalho e sua inclusão na sociedade.

O avanço do capitalismo em escala global mercantilizou a força de trabalho, que, a partir da Revolução Industrial, transformou-se em uma mercadoria cujo resultado é um capital remuneratório. Na maior parte das vezes, essa força de trabalho não constitui uma atividade proficiente e significativa, em que é possível ao trabalhador vivenciar a si mesmo como sujeito complexo na relação com seu contexto socioespacial. A reflexão sobre o tipo de formação para o trabalho pretendido pela instituição está diretamente relacionada ao processo de inclusão. Infelizmente, as habilidades requeridas pelo mercado competitivo nem sempre são compatíveis com a formação humana que se requer no processo de inclusão.

No competitivo espaço capitalista, o valor humano se traduz em escalas de produtividade, em que os sujeitos tidos como anormais são estigmatizados. Em um contexto de desemprego estrutural e precarização das relações e dos vínculos trabalhistas, o sujeito com deficiência pode se encontrar ainda em maior vulnerabilidade, com uma certificação especial denunciante de suas limitações. Sobre a relação entre a crise do capitalismo e a precarização do trabalho, Frigotto (2013) aponta:

A dimensão mais crucial dos limites do capital e desenvolvimento capitalista neste final de século é, todavia, o espectro da destruição de postos de trabalho — síndrome do desemprego estrutural — precarização (flexibilização) do trabalho, vinculada, como mencionamos acima, com a abolição dos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora, especialmente e de forma mais ampla em aproximadamente 20 países. Este processo dá-se pela conjugação da globalização excludente, que amplia o desenvolvimento desigual, e pelo monopólio privado da ciência e tecnologia. (FRIGOTTO, 2013, p. 41)

A formação para o trabalho requer uma dimensão ampla de todo o cenário complexo do sistema capitalista, em âmbitos local e global, e a emissão de um certificado especial a um estudante com deficiência não deve fugir ao debate da inclusão social no contexto de crise do sistema capitalista. Educar de forma inclusiva é

formar cidadãos que respeitam a diversidade de vivências, histórias e culturas, além da produção material por meio do trabalho desses indivíduos, ainda que não inserida em um contexto mercadológico. Exigem-se compreensão e estrutura de todo o corpo administrativo e pedagógico de uma instituição para gerir o processo de inclusão. No âmbito do IF Goiano, os servidores do NAPNE divergem sobre a emissão de certificação especial.

Como assim, eu vou dar terminalidade pra ele sem sondar esse aluno? Então, para isso, eu acho que precisa de um tempo primeiro. Esse aluno precisa vir para cá, se adaptar primeiro, para ele mesmo, e aí, depois de um tempo, quando eu realmente tiver certeza que os meus docentes conhecem o aluno — porque, na grande parte, eles não conhecem, não sabem avaliar esse aluno — ,eu uso como justificativa a avaliação docente, [que] é muito boa. Acredito que tem casos que realmente não tem como, mas são muito raros. (Flávia, membro do NAP, Campus A).

A servidora critica a possibilidade de, por uma avaliação apressada, o estudante ser rotulado, logo nos primeiros momentos, a um caso de terminalidade específica. Ela destaca também a formação docente para se avaliar o estudante, na qual é necessário que professores e equipe de apoio do NAPNE — servidores, profissionais de apoio e professores de AEE — estejam sensibilizados e dispostos a promover a inclusão de qualquer estudante.

Vigotski (2011) aponta a necessidade de o educador estabelecer caminhos indiretos, a partir das potencialidades e do que já fora compreendido pelo estudante, para se estabelecer o desenvolvimento da aprendizagem, a exemplo do cego que lê com os dedos e do surdo que fala com as mãos; ou seja, a partir de caminhos indiretos, rompe-se o que é uma barreira comunicacional pelo caminho direto.

Me angustia muito você chegar ao ponto de falar: “não, ele não tem condições”, mas eu acho que, em determinados casos, é importante a terminalidade específica. Eu acho que cada sujeito tem as suas capacidades, as suas habilidades, então eu acho que é importante a gente saber fazer essa leitura. Mas tem que tomar muito cuidado também para a gente não acabar cerceando esse aluno de ele poder se desenvolver. [...] Eu acho que tem que ter muito cuidado para fazer essa delimitação do que esse aluno está apto a aprender e depois executar. (Bruna, membro do NAPNE, Campus A).

A servidora Bruna fala sobre o risco de se cercear o desenvolvimento do estudante a partir da definição de que aquele sujeito é alvo da terminalidade específica. Ela também fala da necessidade de se delimitar o que o estudante está apto a aprender

e o que necessita ser realizado por uma equipe multiprofissional. Nos dois *campi* analisados, as coordenadoras do núcleo possuem excelente formação e atuação na área de inclusão. Contudo, pelas entrevistas, verifica-se que muitos professores ainda não estão sensibilizados com trabalho de forma inclusiva. O Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano, de 2017, prevê, em seu artigo 10º, §1º:

A certificação especial deve ser fundamentada em avaliação pedagógica, realizada pelos professores responsáveis e equipe técnico-pedagógica, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, o conhecimento apropriado pelo estudante, no processo de aprendizagem. (IF Goiano, 2017, p. 6)

Fica clara a necessidade de uma avaliação da equipe com base nas avaliações realizadas pelos professores desses estudantes; contudo, é necessário que haja clareza nas adaptações realizadas pelo docente, com vistas a promover a aprendizagem do estudante, e apoio necessário do NAPNE, AEE e profissional de apoio aos docentes e estudantes, em um trabalho conjunto de inclusão escolar. A avaliação deve ser fundamentada na realidade do estudante e nas possibilidades e garantias que o estudante possui. A servidora Márcia relata o contexto de um estudante do Campus A que se insere na terminalidade específica:

Nós recebemos ano passado um aluno com deficiência intelectual, com 18 anos, e que não é escolarizado. Ele não aprendeu nada. Ele sabe escrever o nome dele, lê algumas palavras aleatórias — eu acho que, muitas vezes, memorizadas —, e aí a gente foi atrás das escolas em que ele estudou. As escolas não têm registro nenhum, então a gente não sabe como foi feito esse trabalho. Ele ficou em sala, passou para o técnico em agropecuária. Os professores vinham desesperados porque ele não tinha nada, não tinha como adaptar nada com ele [...]. E aí nós reunimos o núcleo para discutir a situação desse aluno. Na minha opinião e na opinião de todos que participaram, mantê-lo em sala era um processo de exclusão, porque ele estava muito agressivo. Com 18 disciplinas, ele não estava entendendo nada e ele estava ficando desesperado. Aí chegamos à conclusão de que, por ser uma escola de educação profissional, a gente ia profissionalizá-lo. A gente ia tentar ver as habilidades dele nas áreas específicas, e fizemos todas as avaliações, e definimos que ele ia fazer estágio na bovinos, porque ele mora na fazenda. Ele ia aprender uma profissão para ajudar o tio. Ele ficou no AEE, aprendendo português e matemática. A professora trabalhando com ele, bem funcional, bem na prática, bem no cotidiano dele. E educação física, que ele participava muito bem, e o resto na bovinos. (Márcia, coordenadora do NAPNE, Campus A).

Os desafios da inclusão exigem reflexão e mobilização constante de todo o corpo pedagógico e administrativo. Por um lado, o estudante estava sendo excluído, ao ser inserido num contexto de 18 disciplinas e avaliações em sala de aula; por outro, não há

um profissional de apoio no *campus* que possa exercer uma *bidocência* e facilitar o desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, cabe ressaltar a ausência de formação adequada e disponibilidade de alguns professores em promover e repensar formas de adaptação curricular e avaliativa ao estudante com NEE. De fato, o conhecimento adquirido sobre bovinos se relaciona ao seu curso de técnico em Agropecuária e promove maior significado à aprendizagem. Contudo, de que maneira ocorrerá a inserção social desse sujeito com uma diplomação especial? Fora do alcance dos servidores da instituição, o estudante dependerá mais da ação caritativa de algum empregador que de sua autonomia para exercer sua profissão. E, por seu caráter de caridade e bondade do empregador, há maiores chances de vínculo empregatício frágil. Lima e Mendes (2011) indicam o papel da escola na educação do estudante com deficiência intelectual:

Para ser democrática e universal, como rezam os discursos oficiais, a escola precisa pensar outro tipo de relação do aluno com deficiência intelectual com o conhecimento e não permanecer engessada no que se acredita e que se determinou que ele devesse aprender. É preciso que as práticas educativas e a forma de avaliar considerem a pessoa em sua especificidade, possibilitem o acompanhamento acadêmico do educando ao longo de sua escolarização e realmente consigam descrever e analisar seu sucesso ou insucesso. Isso, sobretudo, sem pautar-se no estabelecimento de comparações tendo como referência a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos ditos normais, simplesmente porque não é justo comparar pessoas e aprendizagens diferentes. Dessa forma, não haverá necessidade de se criar mecanismos adaptativos que visem à correção de distorções e enquadramento das pessoas para atenderem aquilo que interessa aos sistemas de ensino, como aponta, por exemplo, a terminalidade específica [...]. (LIMA e MENDES, 2011, p. 207).

Anteriormente à emissão ou não de certificação especial de terminalidade específica, é preciso repensar e refletir sobre as práticas pedagógicas e sociais da instituição em relação ao olhar para a pessoa com deficiência. É preciso também refletir sobre uma crise no sistema educacional tradicional e o papel da escola na formação. Como afirma Garcia (2004), a inclusão está atrelada à superação de uma ordem social vigente que se apresenta como excludente, ou seja, é natural que, em um contexto do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006) em uma instituição, de alguma forma existam conflitos no campo do discurso e um necessário posicionamento para que a inclusão não se pautem apenas em normativas com eficácia reduzida no contexto da prática.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação do acesso de estudantes com NEE representa um grande avanço nas instituições federais de educação acerca da reflexão pedagógica na área de inclusão, fomentada pela Lei 13.409/16, que reserva vagas específicas nos cursos para estudantes com NEE, por isso requer ainda mais que a rede de EPCT e universidades federais reflitam sobre metodologias, estruturas e vivências inclusivas em seus *campi*. Observa-se que o IF Goiano possui ações e projetos que se destacam no cenário da inclusão social, a exemplo da equoterapia e do Centro de Treinamento de Cão-Guia. Portanto, é um ambiente favorável à ampliação do debate sobre educação inclusiva e à reflexão sobre o que pode ser promovido institucionalmente na área de inclusão escolar.

Frente ao início da Ação TecNep, em 2000, é recente a implantação do NAPNE no IF Goiano. Contudo, o apoio pedagógico a professores e estudantes proporcionado pelo núcleo ainda não estava institucionalizado, o que só ocorreu em 2013. Com a Resolução Normativa do NAPNE, em 2016, foi publicada a Resolução Normativa do AEE e, em 2017, o Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano. Esse regulamento representou uma ampliação das discussões, incluindo tópicos como terminalidade específica, professor de AEE, profissional de apoio e pressuposto da inclusão como um direito humano universal.

A reflexão institucional para a promoção da inclusão escolar pressupõe análise sobre a organização administrativa, suas políticas e ações de inclusão. O NAPNE, como pilar fundamental para a inclusão de estudantes com NEE, deve ser estruturado a partir de uma boa equipe de profissionais e estrutura adequada para que possam promover a inclusão desses estudantes e contribuir para as práticas docentes no âmbito escolar — o que é de grande relevância para que se possam implementar, com maior eficácia, as diretrizes inclusivas da instituição.

Como servidor da instituição, vejo o empenho de meus colegas para que a instituição se desenvolva, e é importante que esse desenvolvimento se paute no Estado democrático de direito, imprescindível à inclusão. A exemplo do *campus* Catalão, há

outros *campi* do IF Goiano que, ou não possuem NAPNE, ou que, embora o núcleo exista, não contam com um amplo número de servidores com formação na área de inclusão, com *status* secundário no contexto político da prática (MAINARDES, 2006). A inexistência de cargos exclusivos ao NAPNE se deve também a um contexto de desvalorização da educação especial no contexto sociocultural.

Conforme Garcia (2004), incluir é superar as barreiras impostas por um sistema excludente vigente. É necessário refletir sobre a produção da exclusão no mercado de trabalho capitalista e a educação como uma possível reprodutora da desigualdade social. Nesse sentido, a rede de EPCT representa um avanço do acesso à educação de qualidade por uma parcela mais pobre da população. Por meio dessa rede, são contemplados, com reserva de vagas, a população com renda abaixo de 1,5 salário *per capita*, estudantes de escola pública, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Cabe aos educadores dessa rede compreender a relevância do papel dessa instituição na ascensão socioeconômica de milhares de famílias e contribuir para uma formação que contemple as múltiplas potencialidades dos sujeitos e não apenas o “mero adestramento de habilidades”, conforme explica Saviani (2006).

A construção dessa pesquisa possibilitou a reflexão da minha prática como servidor da instituição pesquisada, das limitações que se impõem ao processo de inclusão escolar e de como se relacionam ao contexto social, econômico e político em âmbito local e global. A desconstrução das barreiras atitudinais representa o grande desafio das instituições de ensino, e a garantia do acesso se constitui como um importante pilar no processo inclusivo. Porém, a formação e a sensibilização dos servidores docentes e técnicos administrativos em relação a esse processo ainda representam um gargalo para a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência.

A reflexão sobre as práticas dos servidores como educadores deve ser contínua. A educação é ainda uma possibilidade de superação do trabalho alienado e, por isso, é necessária à formação de um trabalhador que compreenda todo o processo produtivo de acumulação de riquezas naturais. Trata-se aqui de um trabalho que compreende múltiplas perspectivas de produção do conhecimento, seja de saberes práticos, seja de

saberes criativos, culturais ou intelectuais (Porto-Gonçalves, 2006), de tal forma que a inclusão se concretize a partir dos múltiplos saberes.

A educação politécnica proposta por Saviani (2003) pode se constituir em um caminho de superação do tecnicismo implementado a partir de parâmetros meritocráticos, sem o reconhecimento das diferenças entre os sujeitos em suas potencialidades e dificuldades. A transformação social, com vistas à inclusão, ocorrerá pela aceitação social (Lima e Silva, 2006) dos que são vistos como desviantes do padrão de normalidade, uma vez que as barreiras atitudinais tornam-se mais difíceis de lidar que a própria deficiência em si.

Os mecanismos presentes nas diretrizes nacionais e em âmbito institucional representam um discurso que se mostra inclusivo, porém que não é possível de ser materializado no contexto político da prática. A limitação da quantidade de servidores, a ausência de profissionais efetivos, com formação na área de educação especial e inclusão, a alta rotatividade dos membros do NAPNE e a desarticulação dos núcleos no âmbito do IF Goiano ainda representam contradições ao discurso presente nos regulamentos. É preciso repensar a organização e a interlocução do NAPNE no âmbito da instituição.

Garantir o que se prevê nos regulamentos e nas leis que tratam sobre a inclusão perpassa por uma mudança tanto na concepção de educação quanto na formação e preparação dos servidores e professores e técnicos administrativos para implementarem corretamente os processos previstos regimentalmente. A elaboração de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos às necessidades” (LDBEN, 1996, art. 59) requer conhecimento e pesquisa sobre a educação dos estudantes com diferentes deficiências — altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista etc. —, bem como reflexões sobre como atender a especificidade deles.

Por fim, é necessário que a atuação dos NAPNEs não se restrinja a oferta do AEE, ao “apagar o fogo” ou “ajustar as ações” de modo a garantir que a rotina não seja alterada com a entrada de estudantes com deficiência, ou que seja apenas mais uma

instância que contribui para a manutenção das estratégias de exclusão, ou a chamada inclusão excludente, mas que participe da formulação, implementação e avaliação das políticas no âmbito dos Institutos Federais de modo a contribuir para inclusão escolar e social.

VI. REFERÊNCIAS

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, J. **Diferenças e preconceitos na escola**. SP: Sumus, 1998.

ANJOS, I. R. S. **Programa TecNep: Avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. UFSCAR, 2006.

BALDAN, Merilin; ARCE, Alessandra. **A Representação da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova segundo a Propaganda e a Produção Teórica dos Personagens do Movimento Renovador Brasileiro - Um Estudo Da Coleção “Escola Nova Brasileira” De José Scaramelli (1931)**. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/p3zX2YD.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuelay Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno,1997.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo**. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 2016. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 13409, de 2016. **Dispõe sobre s Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência nos Cursos Técnico de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino**. Brasil. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/417320813/lei-13409-16>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro *et al.* Educação e Neoliberalismo em Contexto Brasileiro: Elementos Introdutórios à Discussão. **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação.** Curitiba, p.13792-13805, Out. 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CROCHIK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura.** São Paulo: Robel Editorial, 1995.

ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html>. Acesso em: 07 abr. 2017.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho, 2000

EDLER CARVALHO, Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** 5ª ed. Porto alegre: Mediação, 2006.

Encontro com Milton Santos ou mundo global visto do lado de cá. Direção de Sílvio Tendler. Si: Caliban, 2007. (90 min.), P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM&t=640s>. Acesso em: 10 out. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica.** Educação e Sociedade, Campinas 2007

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Educação e Crise do Trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p.1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

WORLD WILD FUND. **Pegada Ecológica.** Disponível em: <https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/especiais/pegada_ecologica/o_que_e_pegada_ecologica/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Inclusão Educacional no Ensino Superior. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos,** Florianópolis, n. 10, p. 9-10,

ago. 2004. ISSN 2175-8050. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20436>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GORENDER, Jacob. **Direitos humanos: o que são (ou devem ser)** (Coord. Benjamin Abala Junior, Isabel Maria M. Alexandre). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. Série Ponto Futuro: 17.

GUARDIÁN-FERNANDEZ, Alicia. **El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-educativa**. Costa Rica: CEECC; AECI, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas do Desenvolvimento Humano**. 2013. Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 15 out. 2017.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. 2014. Disponível em:
<https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PDI_2014_-_PDI.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. 2019. Disponível em:
<https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PDI_2019_-_PDI.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Regulamento Institucional dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE**, 2013. Disponível em:
<https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CMPCBE/Doc_Ensino/Regulamento-Institucional-dos-Ncleos-de-Atendimento-s-Pessoas-com-Necessidades-Educacionais-Especificas_NAPNE_Res-24_2013.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Regulamento para o Atendimento Educacional Especializado**, 2016. Disponível em:
https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_do_Atendimento_Educacional_Especializado_AEE.pdf. Acesso em 17 abr. 2017.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Regulamento Para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Âmbito do IF Goiano**, 2017. Disponível em:
<https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_e_Especial_N01g9uh.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/inep-data>>. Acesso em: 15 maio 2018.

JANUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

JUNIOR, Justino de Sousa. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil e LIMA, José César França (Orgs). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, EPSJV, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 16-28, Set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003>.

LIMA, Francisco José; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **BARREIRAS ATITUDINAIS: OBSTÁCULOS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA**. 2016. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/Barreiras%20Atitudinais.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69. Apr. 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2DMGoL2>>. Acesso em: 31 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Inclusão/Exclusão Escolar e afetividade**: repensando o fracasso escolar de crianças de classes populares. Educar em Revista, Curitiba, v. 1, n. 44, p.217–233. Abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n44/n44a14.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de *et al.* **Ação TecNep**: Análise de Dissertações e Teses Publicadas na Base de Dados da Capes. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, p.1990–2001. Nov. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT06-2013/AT06-010.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. 1. ed. São Carlos: Edufscar, 2014. v. 1.

MENDES, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: _____, vol. 22, n. 57, maio-agosto, 2010.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Carlos, v. 33, n. 11, p.388–405. Set.

2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**. 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=1001:unidades-da-rede>. Acesso em: 10 out. 2017.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 20.ed., São Paulo: Annablume, 2005. Disponível em http://gege.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/3-Moraes,%20A.C.R.%20Geografia_Pequena_historia_critica.pdf. Acesso em 02 de Junho de 2018.

NASCIMENTO, Franclin *et al* (Org.). **Ação TecNep, dez anos depois...**: Censinho 2011. Brasília: Mec/setec, 2011.

NASCIMENTO, Franclin *et. al* (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PANSINI, Flávia; MATOS, Maria Almerinda de Souza. **O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Especial Brasileira e sua Articulação Com A Doutrina Neoliberal**. In: Anais do 7º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2016, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018.

PARSONS, Talcott. **O sistema social**. Madrid: Alianza editorial, 1966.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Rev. Educ., Curitiba, nº 33, Editora UFPR, 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script>. Acesso em: agosto de 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Editora Record Ltda, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REY, Fernando Gonzalez. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

VALLE, Lilian do Aragão Bastos do. Educação. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, José César França (Orgs). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon. Neoliberalismo e Saúde. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, José César França (Orgs.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, EPSJV, 2008.

ROCHA, Vânia Meneguini. **A Educação Especial nos Institutos Federais: O que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?** 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2016. Disponível em:
<http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vania_Meneghini_da_Rocha.pdf&at=/Dissertacoes>. Acesso em: 10 out. 2018.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, Vanderley Flor da. Atendimento aos estudantes com deficiência física na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. In: NASCIMENTO, Franklin Costa do; FLORINDO, Girlaine Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (Orgs). **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção**. Brasília, Instituto Federal de Brasília, 2013.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais ir e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TecNep na Rede Federal de educação Tecnológica**. 2011. 137f.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas Públicas Educacionais, Direitos Sociais e Democratização do Acesso à Escola: uma visão a partir da implantação da ação TecNep na rede federal de educação tecnológica**. 2011. 138 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2011. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rosa_vf_do_mar.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 6. ed. SP: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa *et al.* **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa *et al.* **As Vozes do Mundo: Reinventar a Emancipação Social para Novos Manifestos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa *et al.* **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um discurso sobre as Ciências**. Revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** 4. ed. São Paulo: Edusp, 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** 6. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal.** São Paulo: Record, 2000. 176 p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SANTOS, Roberto de Souza. **O PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO DAS EMPRESAS MULTINACIONAIS NOS PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS.** Revista Produção Acadêmica, Tocantins, v. 1, n. 1, p.49-62, jun. 2015. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/view/1930/8573>>. Acesso em: 12 maio 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. (Orgs). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** São Paulo. Cultura acadêmica, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Choque Teórico da Politecnia. Trabalho, Educação e Saúde,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-152, nov. 2003.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2006.

SINGER, Paul. **Desemprego: uma solução não capitalista.** Revista teórica e debate n. 32. Jul/Set. 1996, São Paulo.

SILVA, Ana Patrícia da. Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão: o que nos dizem as pesquisas? **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Belo Horizonte, p.1-37, out. 2010. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/CULTURAS,%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20INCLUS%C3%83O%20O%20QUE%20NOS%20DIZEM%20AS%20PESQUISAS.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

SILVA, Rivânia de Sousa. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação TecNep.** UFRN, 2014.

VALLE, Lilian do Aragão Bastos do. Educação. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, José César França (Orgs). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch *et al.* A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. 37, p.861-870, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

VII - APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS SERVIDORES QUE ATUAM NO NAPNE — IF GOIANO

PESQUISA MESTRADO

Higor Heyder da Costa Pinto

- 1) Há quanto tempo você atua no NAPNE e o que te motivou a compor o núcleo?
- 2) Qual a sua formação e como foi o seu primeiro contato com a questão da educação especial e inclusiva?
- 3) A questão da inclusão na perspectiva da educação especial suscita algumas indagações sobre qual caminho seguir para atender todas as especificidades. De que maneira você enxerga as ações do NAPNE no *campus* e na rede do IF Goiano?
- 4) Quais são as maiores dificuldades enfrentadas no acesso e na permanência de estudantes público-alvo da educação especial?
- 5) No tocante às políticas de educação inclusiva na rede do IF Goiano, houve um aumento de normativas em relação à educação inclusiva e atendimento educacional especializado. Como foi a repercussão desses regulamentos na prática cotidiana na instituição?
- 6) Em sua opinião, que políticas e ações podem ser desenvolvidas para fortalecer o NAPNE e a Inclusão no IF Goiano?
- 7) Você já atuou em alguma outra instituição de ensino? Pública ou privada? Que diferenças foram percebidas por você nas políticas e ações de educação especial e inclusão entre esta(s) instituição(ões) e o IF Goiano?

- 8) O atendimento educacional especializado tem atendido apenas alunos do *campus* ou envolve outras instituições? De que maneira são firmadas essas parcerias?
- 9) Em sua opinião, há algo que possa ser melhorado num futuro para melhor atender os alunos público-alvo da educação especial em relação à sala de recursos multifuncionais?
- 10) Há professores de apoio no *campus*? São servidores do próprio IF ou estão vinculados a outra instituição?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS DOCENTES DE AEE DO IF GOIANO

PESQUISA MESTRADO

Higor Heyder da Costa Pinto

- 1) Há quanto tempo você atua no AEE do *campus* e o que te motivou nesta atuação?
- 2) Qual a sua formação e como foi o seu primeiro contato com a questão da educação especial e inclusão?
- 3) Quais são os maiores desafios e dificuldades enfrentados em sua atuação no AEE?
- 4) Quanto à sala de recursos multifuncionais, você enxerga a necessidade da melhoria da infraestrutura para melhor atender todos os discentes com deficiência? O que pode ser melhorado?
- 5) Você já atuou em alguma outra instituição de ensino? Pública ou privada? Que diferenças foram percebidas por você nas políticas e ações de educação especial e inclusão entre esta(s) instituição(ões) e o IF Goiano?
- 6) No tocante às políticas de educação inclusiva na rede do IF Goiano, houve um aumento do número de normativas. Como foi a repercussão desses regulamentos na prática cotidiana na instituição?
- 7) Em sua opinião, que políticas e ações podem, em algum momento, ser tomadas para aumentar o acesso e a permanência dos discentes público-alvo da educação especial no *campus*?
- 8) No período em que atua no AEE, você poderia relatar uma experiência marcante de

êxito ou evasão da instituição?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS DISCENTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ATENDIDOS PELO NAPNE — IFG GOIANO

PESQUISA MESTRADO

Higor Heyder da Costa Pinto

- 1) Há quanto tempo você estuda no IF Goiano e o que te motivou a prestar o processo seletivo para a instituição?
- 2) Qual a área do seu curso e o que te motivou a buscar formação nessa área?
- 3) Quais as principais diferenças que você percebe entre as instituições de ensino em que você estudou anteriormente e o IF Goiano?
- 4) Você utiliza a sala de recursos multifuncionais? Pode discorrer um pouco sobre a estrutura desse espaço?
- 5) Quais as maiores dificuldades e desafios que você enfrenta no contexto escolar do *campus*?
- 6) Em algum momento, você já pensou em abandonar o curso? Se possível, discorra um pouco mais sobre essa situação.