

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

DISSERTAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO PROFISSIONAL DO
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IF GOIANO**

NAHYME ZAHIA AMARAL MOHANA

2020



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

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS À
ESCOLARIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IF GOIANO**

NAHYME ZAHIA AMARAL MOHANA

Sob Orientação do Professor Dr.
Allan Rocha Damasceno

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

**Seropédica, RJ
Julho de 2020**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M697p MOHANA, NAHYME ZAHIA AMARAL , 1972-
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS
À ESCOLARIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IF GOIANO / NAHYME ZAHIA AMARAL
MOHANA. - Seropédica, 2020.
76 f.: il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2020.

1. Educação Especial. 2. Educação Profissional. 3.
Pesquisa Documental . I. Damasceno, Allan Rocha, 1978
, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

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

NAHYME ZAHIA AMARAL MOHANA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 20/07/2020.

Allan Rocha Damasceno, Dr. UFRRJ

Silvia Maria Melo Gonçalves, Dra. UFRRJ

Fátima Niemeyer da Rocha, Dra. UV

“Desaprender para aprender, deletar para escrever em cima. Houve um tempo em que eu pensava que para isso seria preciso nascer de novo. Mas, hoje sei que dá para renascer várias vezes nesta mesma vida. Basta desaprender o receio de mudar”.

Martha Medeiros

Aos meus filhos amados Jamille Zahia Mohana Zayat e Jean Mohana Zayat, que sempre estiveram ao meu lado incondicionalmente, acreditando na minha capacidade de realizar este sonho.

À minha mãe Maria Helena Amaral Xavier e ao meu amor Geraldo Roberto Silva, por todo incentivo, carinho e por sempre me fazerem acreditar que “querer é poder”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, a minha mãe, a meu pai (*in memoriam*), aos meus irmãos, que sempre me incentivaram e acreditaram na realização desse sonho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno por sua paciência, orientações e esclarecimentos ao longo desse caminho, e que além de meu orientador, se tornou um amigo muito querido.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, por todos os ensinamentos repassados durante o Programa.

À Banca Examinadora, pelas contribuições e sugestões para aperfeiçoar este trabalho, e em especial à minha querida Prof^a. Dr^a. Sílvia.

Aos servidores da Secretaria do PPGEA/UFRRJ, pelo trabalho que realizam e por todo o suporte de informações durante essa trajetória.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Reitoria e seus 12 (doze) *campi*, pela disponibilização de informações concernentes ao tema escolhido nesse mestrado.

Ao meu amigo querido Wstalin Sardinha da Costa, que sempre me orientou e muito me auxiliou nas dúvidas que surgiam no dia-a-dia dessa pesquisa, com uma paciência ímpar.

Ao meu Pró-Reitor de Administração, Vailson Batista Freitas, que sempre me aconselhou e me incentivou nessa caminhada.

Aos meus familiares e amigos por entenderem minhas constantes ausências. E, em especial, a Deus, pela sabedoria concedida.

Minha gratidão eterna!

RESUMO

MOHANA, Nahyme Zahia Amaral. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Desafios à Escolarização Profissional do Público-Alvo da Educação Especial no IF Goiano. Concepções e Ações Político-Pedagógicas.** 2020. 76f (Projeto de Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2020.

As políticas públicas para a inclusão do público-alvo da Educação Especial são forjadas por lutas e resistências, mas os resultados desejados ainda estão aquém de serem satisfatórios. A presente pesquisa se propôs a conhecer e analisar as propostas de Educação Inclusiva materializadas nos documentos oficiais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) e, nesse cenário, a(s) proposta(s) para o público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de nível médio. Essa pesquisa teve como objetivos: analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), observando as diretrizes e os objetivos do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de nível médio no âmbito do IF Goiano e em sua estrutura dos *campi*, identificar os documentos oficiais existentes sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial, avaliar as ações político-pedagógicas previstas pelo IF Goiano para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, conforme a legislação e dispositivos legais institucionais, considerando o que preconiza a legislação pertinente, avaliar os impactos das intervenções político-pedagógicas desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos seus *campi*. Nossas questões de estudo foram: quais concepções de inclusão, em relação ao público-alvo da Educação Especial, são afirmadas no IF Goiano? Quais ações político-pedagógicas contempladas no PDI e demais documentos oficiais do IF Goiano estão direcionadas à efetivação do acesso, à permanência e à aprendizagem desse público-alvo? O NAPNE, considerando a realidade dos *campi* do IF Goiano, está cumprindo a sua finalidade e implementando políticas pró-diversidade frente à demanda por Educação Inclusiva? Quanto aos procedimentos e/ou instrumentos metodológicos, nesse estudo, foi empreendida uma análise documental, imprescindível em uma pesquisa qualitativa, onde analisamos os PDI do IF Goiano, a legislação e as políticas públicas que tratam da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Também analisamos informações obtidas através dos responsáveis pelo NAPNE de cada *campus* do IF Goiano. Os dados foram analisados qualitativamente a partir de pesquisa documental como procedimento para a compreensão da realidade social e da produção de conhecimento por meio da análise documental. Acreditamos que este estudo poderá contribuir no sentido de promover questionamentos sobre as Políticas Educacionais inclusivas destinadas à Educação Profissional Tecnológica do Instituto Federal Goiano, proporcionando aos gestores e profissionais envolvidos uma visão mais crítica das ações afirmativas direcionadas ao Público-Alvo da Educação Especial, além de suscitar propostas que visem a uma melhoria nessa modalidade de ensino, para que possamos efetivamente alcançar a tão almejada Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no cenário educacional brasileiro.

Palavras-Chave: Educação Especial; Educação Profissional; Pesquisa Documental

ABSTRACT

MOHANA, Nahyme Zahia Amaral. **Inclusive Education Public Policies: Challenges to the Professional Education of the Target Audience of special education in the Goiano IF. Conceptions and Political-Pedagogical Actions.** 2020. 76p. (Master's Dissertation Project in Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2020.

Public policies for the inclusion of the target audience of Special Education are permeated by struggles and resistance, but the desired results are still far from being achieved. The present research proposed to know and analyze which the Inclusive Education proposals are materialized in the official documents of the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano (IF Goiano), and in this scenario, what exists (s) of proposal (s) for the target audience of Special Education in Technical Vocational Education at high level. This research had as objectives: to analyze the Institutional Development Plan (PDI), observing the guidelines and the objectives of the target audience of Special Education in Technical Education at medium level within the scope of IF Goiano and in its structure of *campus*. Identify the existing official documents on the inclusion of the target audience of Special Education. Evaluate the political-pedagogical actions provided by IF Goiano to serve the target audience of Special Education, according to the legislation and institutional legal provisions, considering what the relevant legislation recommends; also evaluate the impacts of political-pedagogical interventions developed by the Support Center for People with Specific Needs (NAPNE) on their campuses. Our study questions were: what are the conceptions of inclusion, in relation to the target audience of Special Education, are stated in IF Goiano? Which political-pedagogical actions contemplated in the PDI and other official documents of the IF Goiano are directed to the effective access, permanence and learning of this target audience? Is NAPNE, considering the reality of the IF Goiano campuses, fulfilling its purpose and implementing pro-diversity policies in view of the demand for Inclusive Education? As for the methodological procedures and / or instruments, this study was based on a documentary analysis that constitutes an important technique in qualitative research, where we analyzed the IF Goiano IDPs, legislation and public policies that deal with Special Education in the perspective of Inclusive Education; in addition to information obtained from those responsible for the NAPNE of each IF Goiano campus. The data obtained from the research were analyzed within the scope of qualitative research from the discussion of documentary research as a procedure for understanding social reality and producing knowledge through the analysis of various types of documents. We believe that this study will make an unparalleled contribution towards analyzing and promoting questions about the Inclusive Educational Policies practiced in Technological Professional Education, developed at the Federal Goiano Institute, providing managers and professionals involved with a more critical view of affirmative actions directed to the Public- Target of Special Education, in addition to raising proposals aimed at improving this type of teaching so that we can achieve Special Education in the Perspective of Inclusive Education so desired in the Brazilian educational scenario.

Key words: Special Education; Professional Education; Documentary Research

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEFET – Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CORE – Coordenação de Registros Escolares
EaD – Ensino à Distância
FIC – Formação Inicial e Continuada
IES – Instituição de Ensino Superior
IF – Instituto Federal
IF Goiano – Instituto Federal Goiano
INEP – O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
NINC – Núcleo de Inclusão
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEE-PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN – Pró-Reitoria de Ensino
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SDH/PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica
TEC NEP - Tecnologia e Educação Profissional para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Disponibilidade (%) de Recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de Ensino Médio por dependência administrativa, segundo o recurso – 2019	7
Tabela 2 - Número de Matrículas da Educação Especial por etapa de ensino – 2015-2019	8
Tabela 3 - Percentual de alunos de 04 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa – 2015 - 2019	8

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de Matrículas na Educação Básica segundo a Rede de Ensino – BRASIL – 2015-2019.....	6
Gráfico 2 – Número de Matrículas na Educação Profissional – BRASIL – 2015-2019	7

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos <i>campi</i> do IF Goiano no estado de Goiás.	32
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais diferenças da integração e inclusão.....	17
Quadro 2 - Relação de cursos ofertados pelo IF Goiano	26
Quadro 3 - Ações afirmativas do NAPNE no <i>Campus</i> Urutaí.....	52
Quadro 4 - Ações afirmativas do NAPNE no <i>campus</i> Iporá.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIALNA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – ENTRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	5
1 ASPECTOS CONCEITUAIS, POLÍTICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA BRASILEIRA.....	12
1.1 Tramas histórico-políticas da Educação Especial no século XX	13
1.2 A perspectiva da Educação Inclusiva: um novo tempo.....	14
1.2.1 O professor e seu protagonismo na afirmação da Educação Inclusiva.....	15
1.3 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil – breve histórico e considerações ..	18
1.4 TEC NEP – Educação Inclusiva na Educação Profissional	21
2 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO	23
2.1 Pesquisa qualitativa	23
2.2 Análise documental: dispositivos legais e documentos oficiais.....	23
2.3 Objetivos e questões do estudo.....	24
2.4 Caracterizaçãodo Instituto Federal de Educação,Ciência e Tecnologia Goiano: Lócus da pesquisa.....	25
3 POLÍTICAS INCLUSIVAS EM DEBATE: ANÁLISES E DISCUSSÕES ENTRE A MACROPOLÍTICA E A POLÍTICA INSTITUCIONAL DO IF GOIANO	35
3.1 A Declaração de Salamanca e suas influências	35
3.2 Documentos nacionais e afirmação da Educação Inclusiva para o público-alvo da Educação Especial no Instituto Federal Goiano	36
3.3 Documentos normativos do Instituto Federal Goiano e suas ações político-pedagógicas inclusivas no âmbito da Educação Especial	43
3.3.1 Documentos normativos específicos na perspectiva da Educação Inclusiva do Instituto Federal Goiano	49
3.4 Impactos das intervenções político-pedagógicas desenvolvidas pelos NAPNE do IF GOIANO no atendimento ao público-alvo da Educação Especial da Educação Profissional	51
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
5 REFERÊNCIAS	71

“É fundamental equipararmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em buscada realização de seus sonhos e objetivos”.

Romeu Sassaki

INTRODUÇÃO

As políticas públicas para a inclusão do público-alvo da Educação Especial são frutos de lutas e resistências, mas os resultados desejados ainda estão aquém de serem alcançados. Inclusão significa que todos, sem exceção, têm direito à educação de qualidade socialmente referendada e à equiparação de oportunidades na sociedade, portanto, a Educação Inclusiva não surgiu para beneficiar um grupo particular, segregado, excluído, discriminado e colocado à margem do sistema educacional como um todo.

O interesse pelo objeto desta pesquisa surgiu, em grande parte, pelos 15 anos que trabalhei como Coordenadora de Registros Acadêmicos no IF Goiano – *Campus* Morrinhos e tive a oportunidade de conhecer alguns alunos PAEE¹ que passaram pelo *Campus* em algum momento.

Na época, o *Campus* oferecia apenas educação profissional de nível médio e percebi que a perspectiva da Educação Inclusiva ainda caminhava a passos muito lentos, preocupando sobremaneira todos os servidores (docentes e administrativos). Não obstante, também sou uma pessoa com deficiência e posso dizer, com propriedade, que entendo todas as dificuldades, obstáculos e demandas vividas por esse público-alvo.

Apesar de ter me encantado com a possibilidade de seguir a carreira da docência, percebi que não me sentia em condições físicas de permanecer muito tempo de pé numa sala de aula e assim decidi me dedicar à carreira administrativa. Optei pela graduação de Bacharel em Ciências Econômicas. Entretanto, essa decisão não me distanciou do ambiente escolar, já que, em 1994, iniciei minhas atividades na área da educação quando aprovada no concurso público para técnica administrativa no Ministério da Educação, em Brasília. Trabalhei na SETEC/MEC até 2001, quando fui transferida para o estado de Goiás e passei a exercer minhas atividades no IF Goiano – *Campus* Morrinhos, como Coordenadora de Registros Acadêmicos e, assim, meu contato com o ambiente escolar, e particularmente com os discentes, ficou bem mais próximo.

Nessa época, ainda não existiam os chamados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Eram Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e, somente a partir da Lei n. 11.982², de 29 de dezembro de 2008, é que se instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da qual foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em âmbito nacional.

Nesse ínterim, pude conhecer alguns alunos com deficiências e outros com demandas específicas de aprendizagem que, infelizmente, não concluíram o curso profissionalizante ao qual tinham concorrido e sido aprovados, porque o *Campus* ainda não desenvolvia uma política de inclusão de forma contundente e comprometida. Desde então passei a fazer vários questionamentos, pois eu mesma fazia parte daquele universo de pessoas.

Percebi, então, que a educação não é um produto pronto e acabado. Percebi que a educação não se resume ao “transmitir conhecimento” e ser encerrada com certificados e diplomas. Educação é muito mais do que isso: ela forma uma conexão entre as pessoas que vai

¹Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008^a), público-alvo da educação especial (PAEE) são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

² Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

muito além do “estar em sala de aula” e deve, obrigatoriamente, ser acessível e criar oportunidades equânimes para todos os indivíduos.

Quando nos reportamos à perspectiva da Educação Inclusiva, a atenção deve ser redobrada, pois requer dedicação e comprometimento para o cumprimento do que é preconizado em amplo arcabouço legal no país, no sentido de proporcionar a todos uma educação de qualidade socialmente referendada.

A escola, como referência e criadora de oportunidades, tem a obrigação de proporcionar, a todos os estudantes, possibilidades de aprendizagem, visando formar cidadãos conscientes do potencial que cada um possui, independente das suas limitações. Nesse sentido, Mantoan (2003, p.12) afirma:

[...]a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui seus alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Mais do que ofertar vagas a esses alunos PAEE, a escola deve praticar ações afirmativas que visem ao ingresso e à permanência desse público no ambiente escolar, desmistificando que a exclusão desses indivíduos do processo educacional se deve a barreiras arquitetônicas, uma vez que as barreiras são, na verdade, das mais diferentes ordens: sociais, econômicas e religiosas.

A Lei de Diretrizes e Bases³ (doravante LDB) assim define a Educação Especial em seu artigo 58 (grifos nossos): “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente na rede regular de ensino**, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Entretanto, pode perceber também que, nesse contexto de Educação Inclusiva na Educação Especial não basta inserir o educando em uma sala de aula da rede regular de ensino. É preciso efetivar seu pleno convívio na comunidade, dentro e fora do ambiente escolar, pois não é a deficiência que causa barreiras, mas, ao contrário, as barreiras sociais, políticas, arquitetônicas, comportamentais, atitudinais e ideológicas é que limitam os indivíduos. Por exemplo, uma pessoa com mobilidade reduzida, impossibilitada de exercer seu direito de ir e vir devido a alguma barreira, seja esta de qualquer natureza, pode reforçar em si seu perfil de deficiente. De acordo com Paul Hunt (1960 *apud* DINIZ, 2007), numa perspectiva marxista, o “deficiente” é aquele que se torna alijado dos processos sociais e, conseqüentemente, educacionais, não em razão de sua limitação física, mas, sobretudo, em razão das “deficiências” da política e da sociedade, que admitem apenas a deficiência como um aspecto individual e não propriamente social.

Sabe-se que, frequentes vezes, o que é considerado “diferente” é socialmente avaliado como sendo negativo, por isso, a Educação Inclusiva ainda carece de lutas e conquistas.

Assim, o velho bordão de que “ser diferente é ser normal”, é muito bem colocado por Valdelúcia Costa (2016, p.672), quando diz que “[...] ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. O reconhecimento da diferença implica o reconhecimento da diversidade humana como um valor”.

Entretanto, conseguimos avanços consideráveis, como a promulgação de leis, decretos, resoluções e outros, por órgãos competentes da educação, além de mobilizações de grupos de apoio, comunidades e principalmente por essa causa ter sido “abraçada” por docentes, protagonistas desse cenário. No entanto, ainda há muito a ser feito. Poder estudar e conhecer a temática em questão, para mim, é a oportunidade de encontrar respostas para uma série de questionamentos que passaram a fazer parte da minha vida cotidiana.

Minha vivência no IF Goiano, *Campus* Morrinhos, foi extremamente importante porque, ao conhecer alguns discentes com deficiência, pude compartilhar temores e inseguranças que afloravam por parte dos calouros.

³Lei 9394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

Felizmente, a partir do Decreto n. 7.611/11, institui-se o AEE⁴, Atendimento Educacional Especializado, que começou a contribuir sobremaneira na inclusão desses alunos PAEE, auxiliando os professores em sala de aula e, por conseguinte, atuando como um facilitador que promovia condições de acesso, de participação e de aprendizagem no ensino regular. Seu objetivo é eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, ou mesmo com altas habilidades ou superdotação. O especialista em AEE, na verdade, faz o intermédio entre o aluno e o professor da sala de aula regular, possibilitando ao aluno PAEE uma maior interação tanto em âmbito educacional quanto social e, por que não dizer, psicológico. Nesse último caso, o aluno percebe que não está sozinho, que o profissional de AEE pode auxiliá-lo para que ele possa ter uma educação de qualidade e igualitária, dentro das suas possibilidades e limites.

Observa-se que a formação de professores do AEE é um aspecto que merece atenção por parte dos órgãos responsáveis. O professor é parte integrante desse processo, mediando e proporcionando aos alunos PAEE a oportunidade de fazer valer os seus direitos, alcançando uma educação com equiparação de oportunidades, dentro dos limites de capacidade de cada indivíduo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) preconiza de forma explícita seu principal objetivo:

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

Ademais, não poderia me isentar da reflexão sobre as exigências e “armadilhas” impostas pelo sistema capitalista quando, *a priori*, considera a educação, principalmente a educação profissionalizante, o caminho para tão somente alimentar e suprir o mercado de trabalho, que demanda profissionais capacitados. Com isso, era inevitável não me questionar: esses alunos que cursam o ensino profissional estão sendo esclarecidos da sua importância como seres humanos, como pessoas que, apesar de possuírem limitações, são pessoas capazes de conquistar seu lugar na sociedade? Ou são apenas aprendizes de uma profissão para inserção no mercado de trabalho?

A Educação Profissional, como modalidade de ensino da Educação Básica e educação para o trabalho, é de extrema relevância para o progresso social e humano, considerando que o trabalho é intrínseco ao homem, mas, mais importante ainda, a meu ver, é a pessoa poder se sentir útil, se sentir capaz, sentir que suas limitações não a impedem de realizar sonhos, de crescer profissionalmente, enfim, de realmente fazer parte da sociedade.

Uma vez que eu fazia parte daquele cenário escolar de educação profissional, passei a ler mais sobre o assunto e descobri que as esferas políticas, econômicas, sociais e culturais tiveram grande influência para a definição de ações implementadas nas políticas públicas da Educação Profissional.

Para Kuenzer (2005), historicamente, a educação brasileira traz consigo a marca da dualidade estrutural que se caracteriza pela existência de tipos diferentes de escola para classes sociais distintas. Para as classes hegemônicas da sociedade, sempre houve Educação Básica propedêutica, isto é, uma educação preparatória, que visa o ingresso no ensino superior, o que não acontece com a educação básica voltada às classes desfavorecidas econômica e socialmente.

⁴Atendimento Educacional Especializado, instituído pelo Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

A essas, a educação profissional era associada à Educação Básica e tinha como finalidade o ingresso no mercado de trabalho.

Percebe-se que o ensino de nível médio se destaca dos demais como sendo o nível de mais difícil enfrentamento ao longo da história da educação brasileira, haja visto que este tem dupla função: preparar para a continuidade dos estudos e, ao mesmo tempo, para o mercado de trabalho.

A Educação Profissional, por ser uma educação socialmente organizada para o mercado de trabalho, recebe mais intensamente a influência de fatores econômicos e sociais.

O ensino profissionalizante teve seu nascimento com a Rede de Ensino Técnico-Profissional, originada na Primeira República, passando por diversas dificuldades e superações, até ter sua valorização acentuada na década de 1960, uma vez que a mão-de-obra era formada nas Escolas Técnicas Federais e absorvida por grandes empresas privadas ou estatais.

Chegando à década de 1980, a educação profissional foi consolidada em torno das mudanças de rumos para a educação brasileira, com diversas correntes de pensamento educacional e concepções de políticas educacionais.

Não obstante, pode perceber que, para as pessoas com deficiência, esse acesso torna-se ainda mais difícil. Essa percepção parte do pressuposto de que a maioria das escolas não estão preparadas para receber esse público e, muito mais do que receber, garantir a permanência e sucesso destes na escola, para a efetiva conclusão do seu curso.

Nesse sentido, o *locus* deste estudo foi o Instituto Federal Goiano – Reitoria, localizado na cidade de Goiânia/GO, que conta com 12 *campi*, distribuídos em diversos municípios do estado de Goiás.

Nossa pesquisa está estruturada de forma a apresentar o cenário da perspectiva inclusiva em diálogo com o Instituto Federal Goiano e seus 12 *campi*, situados no estado de Goiás. Serão levados em consideração os dez anos seguintes à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/2008⁵, até os dias atuais. Foram consultados os documentos oficiais desse Instituto a fim de conhecer e identificar as propostas de Educação Inclusiva registradas neles e as ações que melhor promovam o desenvolvimento, em suas múltiplas dimensões, dos indivíduos PAEE, considerando o que preconiza a legislação vigente.

No primeiro capítulo, discorreremos sobre os aspectos conceituais, políticos e históricos da Educação Especial brasileira, destacando aqueles que consideramos relevantes para evidenciar os avanços ocorridos nessa modalidade educacional. Além disso, fazemos uma breve explanação sobre o surgimento da educação profissional no Brasil e de seus avanços no âmbito da Educação Inclusiva.

No segundo capítulo, delimitamos o tipo de abordagem que adotamos na pesquisa e os pressupostos metodológicos. Na sequência, apresentamos uma breve caracterização do Instituto Federal Goiano e seus 12 *campi*, destacando os aspectos econômicos e educacionais de cada município, embasando-nos nas informações contidas nos últimos PDI (2014/2018 e 2019/2023), a fim de observar esse panorama frente à questão central da pesquisa, qual seja, a Educação Inclusiva. Não obstante, tratamos sobre a importância e o desempenho dos NAPNE em cada *campus*, numa tentativa de demonstrar as ações desenvolvidas, considerando a realidade dos *campi* do IF Goiano e se observa-se o cumprimento de suas finalidades e a implementação de políticas que atendam os sujeitos dessa pesquisa, isto é, os PNAEE.

Longe de uma atitude pretenciosa, acreditamos que este estudo poderá contribuir de forma significativa com os estudos sobre a Educação Especial, uma vez levantamos questionamentos sobre as Políticas Educacionais inclusivas no âmbito da educação profissional tecnológica do Instituto Federal Goiano, o que pode proporcionar aos gestores e profissionais envolvidos uma visão crítica e uma análise das ações afirmativas direcionadas ao público-alvo da Educação Especial, além de suscitar propostas que visem a uma melhoria no processo de inclusão no atual cenário educacional brasileiro.

⁵Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

“Parece óbvio e simples ressaltar a diversidade do ser humano. Todavia, no âmbito da sociedade globalizada, que prima pelo controle do comportamento de seus membros com vistas à padronização, as diferenças e desigualdades acabam sendo interpretadas como questões meramente individuais”.

Marcos José da Silveira Mazzotta

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – ENTRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Quando pensamos em Educação Especial e, conseqüentemente, em acessibilidade de alunos PAEE, o que constatamos é que o aluno nem sempre tem, de fato, acesso à educação. São poucos os que conseguem ingressar numa escola regular e que concluem sua formação acadêmica. Uma parte significativa dos alunos PAEE se depara com inúmeras barreiras, o que evidencia uma situação de fragilidade do ensino brasileiro frente à questão da inclusão (SIMIONATO, 2011). É evidente que existe uma busca incansável de se alcançar o êxito, ou seja, para que a Educação Inclusiva efetivamente se concretize. Para tanto, é necessário contar com o respaldo de dispositivos legais, que possibilitam o debate a respeito da educação inclusiva e viabilizam aos alunos PAEE a participação em uma sociedade mais igualitária.

No Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional ainda é insuficiente, apesar de ter recebido grande influência de países americanos e europeus que se destacaram nesse sentido, no que diz respeito à educação inclusiva.

Podemos destacar os documentos internacionais que influenciaram sobremaneira o contexto educacional brasileiro, como, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos (ONU⁶, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade (1994), realizada na Espanha. Nessa mesma ocasião, foi aprovada a Declaração de Salamanca. Além desses documentos, o Brasil também conta com diversos documentos nacionais, como decretos e leis federais, estaduais e municipais, sendo a que merece maior destaque, para os propósitos deste trabalho, a Constituição Federal Brasileira de 1988. Destacamos um dos artigos da Constituição Federal que sugere haver preocupação com a igualdade de educação, a saber, o art. 206, inciso I: “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”; ademais, ela garante o direito de educação para todos, sem nenhuma distinção (BRASIL, 1988).

Outra lei de igual importância é a LDB⁷ 9.394/1996, que aborda a acessibilidade aos alunos PAEE, em seu art. 59, incisos de I a V, assegurando aos mais variados tipos de deficiência, currículos, técnicas, métodos, qualificação de professores, entre outros, visando atender esses alunos, que constituem um público relativamente expressivo no nosso país.

Assim, por meio da legislação vigente, o Brasil vem implementando ações de forma que a Educação Especial, paulatinamente, ganhe relevância no cenário educacional, possibilitando que a Educação Inclusiva atenda às especificidades de cada aluno.

Ademais, nesse contexto, para Glat e Fernandes (2005), a Educação Especial, que por um longo período deteve uma dimensão de ensino paralelo, atendendo diretamente os alunos PAEE, vem se destacando como suporte à escola regular nessa modalidade de educação. Para os autores,

[...] a Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender a diversidade de seu alunado (GLAT; FERNANTES, 2007, p. 16).

⁶ ONU – A Organização das Nações Unidas, também conhecida pela sigla ONU, é uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais.

⁷ LDB – Lei das Diretrizes Básicas da Educação, de 20 de dezembro de 1996 – que institui as Diretrizes e Bases da Educação

Segundo Mendonça (2012), a PNEE-PEI, do Ministério da Educação (MEC), de 2008, define os alunos PAEE como aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Portanto, podemos perceber que a PNEE-PEI tem como objetivo assegurar a inclusão escolar aos alunos com:

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

As políticas que versam sobre a Educação Inclusiva são permeadas de lutas e conquistas ocorridas nas últimas décadas. Segundo o Censo 2019 - INEP/MEC,

As matrículas da Educação Básica se encontram majoritariamente na área urbana (88,9%). Na rede privada, 99% das matrículas estão em escolas urbanas. Na rede pública, as escolas municipais são as que apresentam a maior proporção de matrículas na área rural, com 19%, seguida das escolas federais, com 12,3% das matrículas (MEC, 2019, p.12).

No ano de 2019, foram registrados 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de Educação Básica no Brasil, cerca de 582 mil matrículas a menos em comparação com 2018, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total (BRASIL. 2019), como apresentado no Gráfico 1.

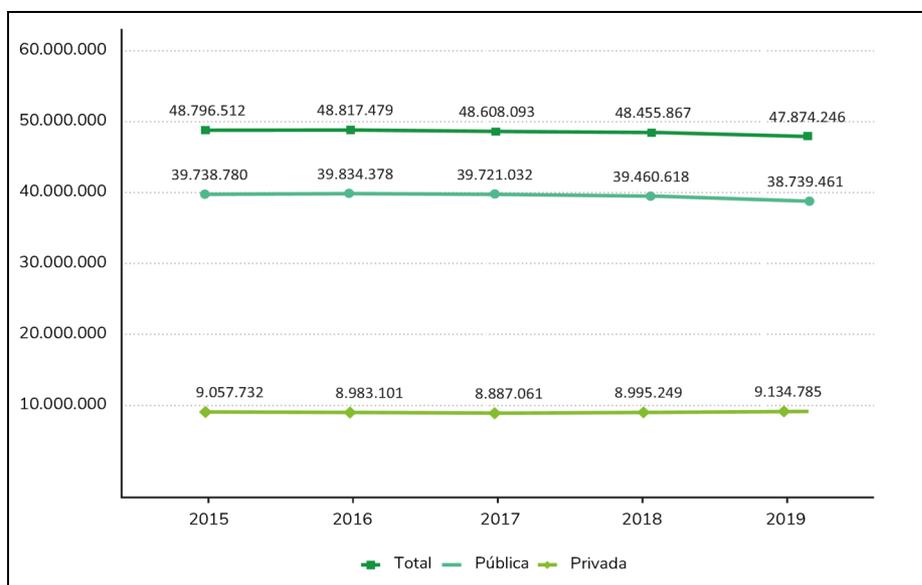


Gráfico 1– Total de Matrículas na Educação Básica segundo a Rede de Ensino – BRASIL – 2015-2019

Fonte: Censo/INEP/MEC, 2019

O número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015.

Considerando apenas os alunos de 04 a 17 anos da Educação Especial, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019.

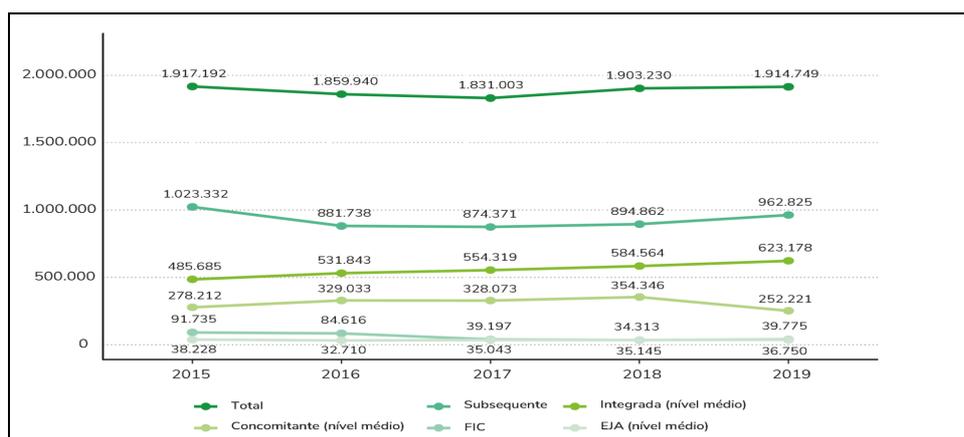


Gráfico 2 – Número de Matrículas na Educação Profissional – BRASIL – 2015-2019
Fonte: Censo/INEP/MEC, 2019

O número de matrículas na educação profissional aumentou 0,6% em relação ao ano anterior, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2019. Com o incremento de 11.519 alunos no total, o censo registrou 1.914.749 matrículas no país. Apesar da queda no período recente, o número de matrículas na educação profissional apresentou um crescimento nos últimos dois anos, retornando ao patamar de 2015, com 1,9 milhão. O crescimento na educação profissional foi sustentado pelas matrículas em duas modalidades: a formação subsequente (cursada após a conclusão do Ensino Médio), com 68 mil matrículas a mais (7,6%) no ano; e a integrada ao Ensino Médio, que teve acréscimo de 38,6 mil (6,6%) estudantes. Foram esses resultados que ajudaram a reduzir o impacto da queda de 102,1 mil matrículas (28,8%) na educação profissional concomitante ao Ensino Médio – formada por cursos profissionalizantes frequentados por alunos que ainda estão no Ensino Médio. (Gráfico 2).

Conforme podemos observar na Tabela 1, as escolas das redes federal e privada apresentam maior percentual de recursos em suas dependências administrativas. Com esses dados, pudemos constatar que as escolas das redes estadual e municipal ainda precisam melhorar diversos recursos, principalmente aqueles que se referem à acessibilidade de PCD.

Tabela 1- Disponibilidade (%) de Recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de Ensino Médio por dependência administrativa, segundo o recurso – 2019

RECURSO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Biblioteca/sala de leitura	88,2%	87,2%	98,8%	86,9%	78,2%	90,8%
Banheiro	97,7%	96,9%	99,8%	96,8%	100,0%	99,7%
Banheiro PCD	66,1%	63,7%	95,2%	62,9%	57,4%	71,8%
Algum recurso de acessibilidade* PCD	67,4%	63,7%	96,2%	62,8%	63,8%	76,3%
Laboratório de ciências	48,0%	42,1%	87,0%	40,9%	30,9%	62,4%
Conj. materiais científicos	40,4%	35,7%	70,0%	34,7%	27,1%	51,9%
Pátio (cob./desc.)	80,8%	76,7%	93,5%	76,1%	89,4%	90,9%
Quad. esp. (cob./desc.)	76,3%	73,3%	77,5%	73,1%	72,9%	83,7%
Mat. esporte/recreação	76,6%	74,3%	89,8%	73,8%	72,9%	82,3%
Sala de música/coral	4,2%	2,2%	19,8%	1,6%	3,7%	9,0%
Instrumentos musicais	34,7%	34,2%	50,7%	33,7%	31,4%	35,9%
Sala/ateliê de artes	9,3%	6,0%	16,6%	5,7%	8,0%	17,4%
Mat. ativ. artísticas	44,8%	38,0%	65,7%	37,2%	37,8%	61,1%
Sala multiuso	11,3%	8,5%	23,0%	8,1%	7,4%	18,1%
Jogos educativos	64,9%	59,7%	48,1%	60,0%	69,1%	77,5%

Fonte: Censo/INEP/MEC 2019

*Percentual de escolas que declararam possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual).

O percentual de escolas estaduais que têm banheiro adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida é de 62,9%. A proporção é menor na rede municipal, que tem o recurso em 57,4% das unidades. Já na rede privada, há banheiros acessíveis em 71,8% das unidades. O censo também coletou dados sobre recursos de acessibilidade nas áreas internas de instituições, e cerca de 70% das escolas têm um ou mais itens que facilitam a mobilidade de PCD ou pessoas com mobilidade reduzida.

Como mostra a tabela, na rede federal, os percentuais de todos os recursos são maiores quando comparados às outras redes de ensino. Apesar de ser um motivo de alento para todos aqueles empenhados na causa da Educação Especial/inclusiva, esses dados não deixam de ser preocupantes, principalmente se compararmos com a rede municipal de ensino, que tem o menor percentual de recursos de acessibilidade entre as demais.

Em relação às matrículas da Educação Especial, em 2019, foram registrados 1,3 milhão de matrículas, representando um aumento de 34,4% em relação a 2015. O percentual de alunos com deficiência, autismo ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente em todas as etapas de ensino, conforme observado na tabela 2:

Tabela 2 - Número de Matrículas da Educação Especial por etapa de ensino – 2015-2019

ANO	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con./sub.	EJA
2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438

Fonte: Censo/INEP/MEC, 2019

Considerando apenas os alunos de 04 a 17 anos da Educação Especial, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Percentual de alunos de 04 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa – 2015 - 2019

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2015	88,4%	95,8%	73,4%	96,1%	95,8%	41,0%
2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%
2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4%	96,6%	47,6%
2018	92,1%	97,3%	86,7%	98,0%	97,1%	51,8%
2019	92,8%	97,6%	90,1%	98,3%	97,4%	56,7%

Fonte: Censo/INEP/MEC 2019

As matrículas nos cursos técnicos de nível médio da rede pública apresentaram um crescimento de 2,2% no último ano. Os cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (FIC) da rede pública, que são menos expressivos, apresentaram uma redução de 42.865 matrículas. Na rede privada, por outro lado, os cursos técnicos de nível médio

apresentaram queda de 0,8% e os cursos FIC, que também são menos expressivos nessa rede, apresentaram uma redução de 2.554 matrículas.

Os números nos remetem a questionamentos e sugerem conclusões otimistas se considerarmos que as políticas de ações afirmativas estão tendo êxito, especialmente quando percebemos o aumento no número de matrículas. Entretanto, é necessário também um estudo mais aprofundado para conhecermos se a permanência e finalização dos cursos frequentados por essas pessoas PAEE estão acontecendo realmente, ou seja, se o índice de evasão está sendo considerado irrelevante em comparação àqueles que conseguem terminar o curso.

Observamos que os dados estatísticos do Censo Escolar/2019 apresentam uma evolução, ou seja, um aumento gradativo nas matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns no contexto da Educação Básica. Porém, segundo Rambo (2011), em relação ao Ensino Superior, essa evolução ainda é sempre muito discreta, carecendo de maior ênfase política e resultados mais satisfatórios. Isso só vem corroborar a conclusão de que ainda há desafios para a Educação Especial, pois, conforme destacam as leis, pessoas PAEE têm direito à educação desde o ensino básico até o ensino superior.

Assim sendo, podemos afirmar que a Educação Especial, numa visão inclusiva, não está amparada apenas por leis. Acima de tudo, acreditamos que deve haver um real comprometimento com a pessoa PAEE. Necessitamos de documentos oficiais para assegurar os direitos dessas pessoas, documentos, aliás, que não envolvem mudanças de concepções nem a concretização do processo inclusivo (RAMBO, 2011, p.68).

Em termos de legislação, temos diversos documentos oficiais, internacionais e nacionais que norteiam as direções da Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva, abrangendo todos os níveis de ensino. Por isso, para que tenhamos uma visão mais ampla do respaldo legal que temos sobre a Educação Especial/Educação Inclusiva, precisamos conhecer *a priori* os documentos que regem o sistema educacional brasileiro.

Destacamos a Portaria do Ministério da Educação n. 3.284, de 07 de novembro de 2003, considerando o disposto na Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Essas leis asseguram, aos então denominados “portadores” de deficiência física e sensorial, condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino. O artigo 1º da citada Portaria resolve:

Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de Ensino Superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. (BRASIL, 2003)

Podemos destacar ainda, no âmbito da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, outros documentos legais, como o Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989 e esclarece as definições de deficiência, deficiência permanente e incapacidade, uma vez que tal terminologia gera muitas dúvidas no momento da inclusão do aluno. Além disso, ele estabelece critérios quanto às adaptações essenciais que viabilizam o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do aluno. Em seu artigo 27, prevê que é da IES a atribuição de ofertar “provas e apoios necessários, com solicitação prévia do aluno portador de deficiência, além de tempo adicional para a realização das provas, de acordo com as características da deficiência (BRASIL, 1999).

Além disso, há ainda a Portaria Ministerial n. 1.851, de 27, de dezembro de 1999, que determina que todas as IES do Brasil se organizem, definam e gerem as condições de acessibilidade aos alunos PAEE, modificando instalações no ambiente acadêmico, caso haja necessidade, assegurando a todos o atendimento, conforme determinação legal.

A Lei n. 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define em seu artigo 8º o entendimento de acessibilidade e as barreiras que a impedem ou dificultam, possibilitando melhor compreensão desses termos. Isso nos faz constatar que esse problema, enfrentado por inúmeros alunos PAEE, vem sendo tratado de forma séria e no campo

da legalidade, buscando minimizar os desafios impostos pela falta de condições básicas mínimas exigidas para atender aos direitos desses alunos. Entretanto, as barreiras intelectuais enfrentadas por esses mesmos alunos ainda são apresentadas de forma incipiente e, conseqüentemente, são um dos maiores desafios para as IES, ocasionando ainda insucesso escolar nesse nível de ensino.

Outra importante Lei relacionada às mudanças necessárias aos alunos PAEE é a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, propondo plena integração da pessoa PAEE em todas as áreas da sociedade, com a garantia do “[...] direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas ‘regulares’” (BRASIL, 2006).

Percebemos que a Educação Inclusiva não carece apenas de leis que assegurem o direito das pessoas PAEE. Ela demanda, principalmente, a consciência de todo ser humano, atribuindo a todos o dever de assegurar que os direitos das pessoas PAEE sejam cumpridos, não os caracterizando como um “favor”, mas que emergja de uma mudança de comportamento social, na qual a luta por direitos seja exaustivamente defendida.

Defendemos que é obrigação de todos, com ou sem deficiência, expor que a acessibilidade não está atrelada apenas a dar oportunidade de participação para as pessoas com deficiência em diferentes contextos, mas, que são necessárias mudanças de atitudes, de comportamento e da organização das atividades humanas a fim de diminuir o impacto de uma deficiência. Como vimos no decorrer dessa breve explanação, as políticas públicas já asseguram os direitos, entretanto, ainda existem barreiras de diferentes naturezas que dificultam o pleno exercício da cidadania por pessoas com deficiência.

Com base na leitura dos documentos oficiais, constatamos que as políticas públicas que tratam sobre Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, tiveram avanços consideráveis no sistema educacional, possibilitando e garantindo às pessoas PAEE o acesso e a permanência nos bancos escolares na Educação Básica, porém, o contraste com o que de fato acontece nas instituições escolares mostra que ainda há questões não resolvidas. Quando nos aprofundamos no estudo constatamos que ainda temos um longo caminho a ser percorrido, desafios a vencer, principalmente no que se refere ao aluno com deficiência intelectual, haja visto que é um tema que demanda ainda muitos estudos, ocasiona muita polêmica e provoca discussões na sociedade atual.

Reforçamos aqui que este trabalho se propõe a fazer um estudo documental/crítico de como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano propõe, em seus documentos políticos, a perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse panorama, buscamos investigar como são contempladas as pessoas consideradas, hoje, público-alvo⁹ da Educação Especial na educação profissional.

Ademais, foi vivenciando essa realidade no dia-a-dia do meu trabalho que essas inquietações passaram a circundar minha vida profissional. Elas estão, portanto, ligadas diretamente à temática aqui proposta, dando materialidade aos seguintes questionamentos/questões deste estudo:

- Quail(is) concepção(ões) de inclusão, em relação ao público-alvo da Educação Especial, é/são afirmada(s) no IF Goiano?
- Quais as ações político-pedagógicas contempladas no PDI e demais documentos oficiais do IF Goiano estão direcionados à efetivação do acesso, à permanência e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial?

⁹São consideradas público-alvo da Educação especial, no âmbito da política nacional, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

- O NAPNE¹⁰, considerando a realidade dos *campi* do IF Goiano, está cumprindo a sua finalidade e implementando políticas pró-diversidade frente à demanda por Educação Inclusiva?

Assim, este estudo intitulado *Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios à escolarização profissional do público-alvo da Educação Especial no IF Goiano* teve como objetivos:

- Analisar o Planos de Desenvolvimento Institucional (2014-2018 e 2019-2023), observando as diretrizes e os objetivos do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional de nível médio no âmbito do IF Goiano;
- Identificar, no âmbito do IF Goiano, em sua estrutura dos *campi*, os documentos oficiais existentes sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial;
- Avaliar as ações político-pedagógicas previstas pelo IF Goiano para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, conforme a legislação e dispositivos legais institucionais;
- Avaliar os impactos das intervenções político-pedagógicas desenvolvidas pelo NAPNE do IF Goiano no atendimento ao público-alvo da Educação Especial por intermédio de seus documentos oficiais (regimentos, projetos, planos de ação, entre outros).

Não foi intenção deste trabalho fazer uma pesquisa *in loco* nos *Campi*, pois temos como premissa que as proposições inclusivas do Instituto Federal Goiano se materializam na prática, assim como os discursos impressos nos documentos produzidos pelo Instituto. Pressupõe-se que estes são construídos de maneira coletiva e trazem expressões da realidade, visando um cumprimento efetivo da lei, para que sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais.

Ademais, destacamos a importância de se propor ações que melhor promovam o desenvolvimento, em suas múltiplas dimensões, dos indivíduos com deficiências, não esquecendo que a inclusão educacional/escolar é uma realidade que precisa ser problematizada no âmbito acadêmico, visando a ampliação do conhecimento teórico/prático e sua relação com as políticas públicas.

¹⁰ NAPNE, Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, implantado a partir do Programa TEC NEP (2000), com a finalidade de se constituir em um setor de referência institucional responsável por articular as ações internas voltadas para garantir políticas pró-diversidade frente a demanda por educação inclusiva.

“Onde há sociedade humana, há direitos. Os direitos essenciais são aqueles inseparáveis do indivíduo. Seu respeito cabe a todos em geral e a cada um em particular. São essenciais, visto que derivados da própria essência do ser humano e fundamentais porque estão no fundamento da ordem social e compreendem as diferentes formas de explicitação”.

Moaci Alves Carneiro

1 ASPECTOS CONCEITUAIS, POLÍTICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA BRASILEIRA

O conceito de Educação Especial parte da existência de diferenças nas necessidades educacionais de crianças e jovens e tenta, de maneira sistêmica, desenvolver recursos para dirimir essas diferenças. Dessa forma, podemos defini-la como:

Educação Especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. (MAZZOTA, 1989, p.39).

Entretanto, em meados do século XX, a Educação Especial viveu profundas transformações: os movimentos sociais passaram a reivindicar um tratamento mais equânime entre as pessoas com deficiência, no sentido de que estas pudessem ter acesso às escolas de ensino regular.

Atualmente, ainda existem educadores que defendem o sistema de Ensino Especial paralelo destinado a educar pessoas com deficiência, contribuindo para que se perpetue a segregação e os alunos com necessidades especiais sejam sistematicamente excluídos da sociedade. Esses mesmos educadores parecem desconhecer (ou mesmo ignorar) que esse tipo de defesa contribui para adiar o processo de inclusão, imprescindível para a vida em sociedade.

A educação tem o poder de interagir, agregar, integrar e derrubar barreiras a fim de garantir que a diversidade seja entendida como sendo intrínsecas aos indivíduos, possibilitando compreender que o “normal é ser diferente”.

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada o marco e início da árdua caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão se concretiza no momento em que todos os alunos, com deficiência ou não, são educados juntos, com o devido apoio, seja ele educacional, familiar, social numa escola de ensino regular.

Enquanto educadores, e sobretudo diante das necessidades observadas no ambiente escolar, é preciso trabalhar a conscientização dos alunos denominados “normais” de que a solidariedade é imprescindível para o acolhimento frente às diversidades. É necessário acreditar que a escola há de se renovar, visto que as novas políticas educacionais são construídas baseadas no princípio da igualdade de todos perante a lei, que abrange todas as pessoas, sem quaisquer distinções de etnia, gênero, religião e outras características.

Portanto, tratar de Educação Inclusiva requer cautela, pois, nesse contexto, o profissional se encontra diante de seres humanos com diferentes demandas e que esperam tão somente se sentirem incluídos na sociedade, com direitos iguais, oportunidades equalizadas, que possam ser reconhecidos como alunos e cidadãos.

Percebe-se que a Educação Especial é marcada por muitas lutas, organizações e leis favoráveis às pessoas com deficiência e que a Educação Inclusiva só ganhou força a partir da Declaração de Salamanca (1994), da Constituição de 1988 e da LDB, de 1996.

Historicamente, entende-se por “Educação Especial” aquela modalidade voltada a pessoas com deficiência: seja mental, auditiva, visual, motora, física (em vários níveis) ou oriunda de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além de pessoas superdotadas.

No caso da deficiência mental, há uma demanda por cuidados clínicos e ações terapêuticas. Segundo as Leis n. 4.024/61 e n. 5.692/71, hoje substituídas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, o sistema educacional deve oferecer tratamento especial em função do público a que se destina. Uma evolução, ainda que discreta, é notória, entretanto, o aluno ainda é tratado como “clientela”, deixado à margem do sistema, o que confirma ser essa uma evidência de discriminação.

1.1 Tramas histórico-políticas da Educação Especial no século XX

Somente a partir do século XX é que a sociedade civil começou a se importar, de fato, com a PCD e passa a criar movimentos a favor dessas pessoas, criando centros de reabilitação e clínicas psicopedagógicas, entretanto, ainda persiste a concepção de que essa é uma responsabilidade exclusiva da área da saúde. A fim de evitar acusações de negligência para essa questão, as esferas governamentais contribuem parcialmente com entidades filantrópicas. Em São Paulo, por exemplo, o governo deste estado, começou a prestar assistência técnica ao Instituto Padre Chico (para cegos) em 1930 e à Fundação para o livro do cego no Brasil, fundada por Dorina de Gouvêia Nowill e Adelaide Reis Magalhães em 1946 e, em 1954, decretada como utilidade pública. Nesse mesmo ano, surgem as APAE – Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais, resultando em um aumento no número de escolas especiais. As influências americanas e europeias marcaram o Brasil no sentido de levar a sociedade a voltar a atenção às pessoas com deficiência e ver, por outro ângulo, suas necessidades, uma vez que a criação de escolas especiais já não bastava para integrar os alunos com necessidades educacionais especiais ao convívio em sociedade. Fazia-se necessário incluí-los no contexto geral de educação, incluindo os alunos com necessidades especiais em escolas regulares.

Não obstante, na década de 1950, na Dinamarca, as associações de pais passaram a se mobilizar e rejeitar as chamadas escolas especiais, vistas muito mais como instituições segregadoras do que inclusivas. O apoio foi considerável por parte da sociedade dinamarquesa: foram realizadas mudanças legislativas que tinham como objetivo mudar a ótica da sociedade perante o deficiente, buscando condições para que essas pessoas passassem a fazer parte da vida cotidiana das pessoas “normais”, integrando as pessoas com necessidades especiais à sociedade.

Na década de 1960, houve a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), prevendo que os alunos com deficiências estivessem inseridos “quanto possível” na educação regular, indicando serviços especiais caso não houvesse possibilidade de inserir esses alunos nas salas regulares. Com a publicação da Lei n. 4.024/61, observamos um interesse pelo deficiente, ainda que de forma bastante modesta. No artigo 88, lê-se: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade”.

Na verdade, a expressão “Educação Especial” foi tendo destaque desde o governo Médici (1969 – 1974). Em 1978, é inaugurado o Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos (UFSCar) e do Curso de Mestrado em Educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), evidenciando, assim, preocupação da comunidade acadêmica frente a essa questão.

De acordo com Jannuzzi (2004), a década de 1980 foi significativa para as pessoas PAEE, considerando que foi nessa época que a ONU organizou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, num movimento que defendia a seguinte bandeira: “participação plena e igualdade”.

Em 1990, o Brasil participada Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU), na cidade de Jomtien, na Tailândia. Na ocasião, destacaram-se os primeiros indícios da política de educação especial numa perspectiva inclusiva. Em 1994, na Espanha, é aprovada a Declaração de Salamanca, que versa sobre a “educação para todos”. Essa declaração reforçou a importância da inclusão de alunos público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino.

Jannuzzi (2004, p.187), afirma que:

[...] a partir da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil e por muitos governos, aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino.

O Brasil vive um marco de avanço no quesito Educação Inclusiva, entretanto, diante da falta de reestruturação no sistema comum de ensino, talvez uma das questões mais importantes a serem atualizadas seja a capacitação dos docentes, o que possibilitaria a implantação, condução e concretização dessas mudanças no sistema educacional como um todo. Nesse momento, não é o aluno que tem que adaptar-se à escola, mas sim a escola é que deve focalizar a particularidade de cada um e procurar transformações de forma a adequar o sistema educacional às necessidades desse aluno com necessidades educativas especiais, provocando uma ruptura com o sistema educacional vigente.

Mantoan (1997 *apud* BUCCIO, 2008, p.76) afirma que:

A integração traz consigo a ideia de que a pessoa com necessidade educacional especial deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social.

A educação tem capacidade de romper barreiras e paradigmas e constantemente vem formulando novos conceitos sobre o que é educar. A prática da inclusão das pessoas com deficiência ainda gera muitas dúvidas e, embora seja pertinente, ainda é pouco discutida no meio acadêmico. Apesar dessas lacunas, não se pode negar que houve progresso no que diz respeito à inclusão. O avanço dessa questão é resultante, entre outros, do comprometimento dos profissionais de ensino com uma educação efetivamente inclusiva.

1.2 A perspectiva da Educação Inclusiva: um novo tempo

A Educação Inclusiva surge de forma discreta através dos movimentos sociais, mesmo que essa denominação ainda não fizesse parte do meio educacional, percebia-se que ela se fortalecia em diversos países, como Estados Unidos, Europa e a parte inglesa do Canadá.

O movimento criou força principalmente na fase pós-segunda Guerra Mundial, quando os soldados atingidos em batalhas adquiriram alguma deficiência e passaram a fazer parte de programas de reabilitação, voltando ao mercado de trabalho. Apesar dos muitos danos decorrentes da Guerra, a postura dos movimentos sociais levou muitas pessoas a defenderem a superação e a capacitação das pessoas com deficiência.

O que se pode ver, portanto, é que as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas socialmente. A inclusão começou, então, a “quebrar barreiras preconceituosas” e a “abolir” a segregação das pessoas então socialmente excluídas.

Frente a esses acontecimentos, vale mencionar a importância de “equipar as oportunidades”, conforme Sassaki (2002, p.41):

É fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos.

A Educação Inclusiva não surgiu apenas para beneficiar um grupo que antes era segregado, excluído, discriminado e colocado à margem do sistema educacional. Ela corrobora algo que vem sendo velado há muito tempo. Todos, sem exceção têm direito a uma educação de qualidade, a oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional, e de se estabelecerem sociedade.

A importância da Declaração de Salamanca nesse processo é de evidenciar que a mobilização social é capaz de provocar mudanças significativas. Diante desse compromisso,

vários profissionais se mobilizaram e promoveram a Educação para Todos, reivindicando políticas necessárias para desenvolver uma abordagem inclusiva de educação. Ao mencionar a Declaração de Salamanca, Mazzota (2000, p.99) afirma que:

[...] princípios e propostas contidos nessa Declaração de 1994 refletem a consolidação de anseios e grupos organizados, com renovado poder de pressão sobre os órgãos governamentais e fortalecimento da convicção da importância e urgência de transformações sócio-educacionais compatíveis com o imprescindível respeito à diversidade do ser humano.

Quanto a esse avanço da Educação Inclusiva, em nível mundial, Enicéia Mendes (2006, p.395) pontua que:

[...] num contexto em que a sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a Educação Inclusiva começa a configurar-se como parte integrante desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.

Entretanto, não é suficiente apenas reivindicar, discutir e propor mudanças sem uma análise cuidadosa do contexto político, social e educacional brasileiro para que seja possível identificar os desafios apresentados no projeto pedagógico.

No Brasil, a implementação de propostas de escolas inclusivas ainda é insuficiente devido a dificuldades que permeiam o contexto educacional, principalmente no que tange à conscientização do sistema sobre o respeito, a inserção da PCD no mercado de trabalho e seus direitos. A visão assistencialista ainda está muito arraigada ao pensamento de boa parte da população brasileira, caracterizando a garantia de direitos mais como uma questão de compaixão do que de direito. As mudanças envolvem não só o ambiente escolar, mas a família, a comunidade, os governantes, empresários, etc. É preciso que a sociedade esteja integralmente envolvida e comprometida com essa questão.

As mudanças nos ambientes físicos e a aquisição de equipamentos são também condições *sine qua non* para que o processo aconteça, viabilizando a oferta de espaços adaptados às necessidades de cada aluno, possibilitando sua plena interação com o meio.

Além dessas mudanças, há outra figura fundamental envolvida: o professor. Apesar da importância das mudanças na estrutura física, da conscientização dos pais, dos alunos, das políticas governamentais (entre outros), tão importante quanto essas questões é a formação adequada do professor para lidar com alunos PAEE.

1.2.1 O professor e seu protagonismo na afirmação da Educação Inclusiva

Não se pode discutir a educação sem se levar em conta a figura do professor. O professor, atualmente, se encontra em um cenário de grandes dificuldades para atuar no ensino regular. Quando nos remetemos ao campo da Educação Inclusiva, as necessidades são significativamente maiores.

A inclusão, conforme destacamos, não se restringe à construção de rampas e banheiros adaptados. Ela envolve a família do aluno PAEE, a comunidade, as condições estruturais físicas, adaptações em currículos escolares e a capacitação do professor para receber, orientar, conduzir e ensinar esses alunos. É preciso que o professor tenha uma formação consoante às propostas de educação inclusiva, seja seu aluno PAEE ou não. O professor é responsável pelo destino do aluno e, mais ainda, responsável por manter “acesa” a chama do conhecimento nesse aluno. É um trabalho complexo e que envolve além dos professores, pais, equipe pedagógica e funcionários administrativos da escola e comunidade escolar.

Não obstante, as deficiências diferem de indivíduo para indivíduo e o professor deve estar preparado para lidar com cada uma delas, o que demandaria do profissional conhecimento relevante de áreas que lidam diretamente com questões dessa natureza, como a área de saúde.

É evidente que houve algum avanço e que, principalmente, desde a década de 1990, diversas medidas vêm sendo tomadas no sentido de “compensar” as lacunas de anos anteriores, caracterizadas, francamente, por descaso à Educação Inclusiva. Inúmeras políticas públicas, leis, decretos, atos normativos, portarias, entre outros, têm surgido para determinar ou respaldar a necessidade constante e precípua da capacitação dos docentes para atuarem na Educação Inclusiva.

Há diversas ações, que versam sobre a capacitação, baseadas na crença de que o conhecimento de Libras (Língua Brasileira de Sinais), por exemplo, já é o suficiente para que um professor esteja realizando uma pedagogia da inclusão em aula, entretanto, há uma grande variedade de deficiências com as quais o professor de alunos PAEE se depara. O conhecimento de Libras é apenas um conhecimento dentre muitos outros que o professor pode ter, sendo inconcebível restringir a Educação Inclusiva aos alunos surdos.

Para trabalhar a inclusão, é fundamental que o professor tenha formação (e disposição) para trabalhar com esse alunado. Conforme já destacava Piaget (1984, p.62):

[...] a preparação dos professores constitui questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectivas, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado. Ora esse assunto apresenta dois aspectos. Em primeiro lugar, existe o problema social da valorização ou da revalorização do corpo docente primário e secundário, a cujos serviços não é atribuído o devido valor pela opinião pública, donde o desinteresse e a penúria que se apoderam dessas profissões e que se constituem um dos maiores perigos para o progresso, e mesmo para a sobrevivência de nossas civilizações docentes.

Corroborando esse pensamento, Enicéia Mendes (2008, p.94) afirma que:

[...] o modelo não é fácil de ser implementado, porque os profissionais, de modo geral, não têm sido formados com essa cultura de colaboração, seja porque muitos ainda preferem o antigo modelo de retirada de alunos especiais de suas turmas, ou ainda porque nem todos os profissionais querem, ou mesmo tem habilidades e recursos pessoais para trabalhar de uma maneira colaborativa. A colaboração é uma característica muito importante para a sociedade do século XXI, e a perspectiva da inclusão escolar deve transformar o panorama em direção ao crescimento da colaboração nas escolas.

Para que possam ser tomadas medidas mais eficazes, no que diz respeito à inclusão, é necessário desconstruir o estigma social lançado contra a pessoa com deficiência, que a caracteriza como sendo incapaz de desenvolver habilidades ou construir conhecimento em uma sala regular. Não se pode negar que há limitações, entretanto, uma proposta de ensino inclusivo deve estar apoiada não na eliminação de diferenças, mas na equidade de oportunidade de aprendizagem aos alunos PAEE.

Por muito tempo, acreditou-se que integração e inclusão eram conceitos correlatos, ou seja, integrar o aluno ao meio, ao ambiente escolar era o que mais se aproximava de fazer valer os direitos de alunos PAEE. Vejamos, no quadro a seguir, as principais diferenças entre Integração e Inclusão.

Quadro 1 - Principais diferenças da integração e inclusão.

Inclusão	Integração
Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola regular)	Inserção parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para poderem frequentar escolas ou classes regulares)
Exige rupturas nos sistemas	Pede concessões aos sistemas
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais)	Mudanças visando prioritariamente as pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas “ganham” mais)
Exige transformações profundas	Contenta-se com transformações superficiais
Sociedade se adapta para atender as necessidades das pessoas com deficiências e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de todos	Pessoas com deficiência se adaptam as realidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes
Defende o direito de todas as pessoas, com e sem deficiência	Defende o direito das pessoas com deficiência
Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para <i>todos</i>	Inserir nos sistemas os grupos de “excluídos que provarem estar aptos” (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão)
Valoriza a individualidade das pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos, etc.)	Com reflexo de um pensamento integrador citamos a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex: surdos se concentram melhor; cegos são bons massagistas, etc.)
Não quer disfarçar as limitações	Tende a disfarçar as limitações para aumentar as chances de inserção
Não se caracteriza apenas pela convivência de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente	A simples presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo <i>integrador</i>
A partir da certeza de que <i>todos</i> somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais” – o que existe são pessoas com deficiência	Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação, como a Libras. Seríamos então um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência, rodeada pelas que apresentam diferenças
O adjetivo <i>inclusivo</i> é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo, etc.)	O adjetivo <i>integrador</i> é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas às pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora, etc.)

Fonte: Este quadro foi criado pela Escola da Gente – Comunicação em Inclusão, que o publicou no Manual da Mídia Legal, para detalhar as diferenças entre os conceitos de integração e de inclusão. Está também no livro *Você é gente*, de Cláudia Werneck (WVA Editora).

Foram necessárias muitas lutas, quebras de paradigma e, principalmente, a criação de leis, normas e decretos a fim de que a “Integração” pudesse dar lugar à “Inclusão”.

Segundo Enicéia Mendes (2006), o início da institucionalização da Educação Especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial. O Brasil passou, a partir de então, a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergisse o discurso em defesa da “Educação Inclusiva”, a partir de meados da década de 1990.

Decerto, a integração foi deveras importante, pois surgiu em substituição ao paradigma da segregação institucional. Entretanto, não bastava acreditar e aceitar que uma calçada

adaptada, um banheiro adaptado, uma rampa etc., já eram suficientes para “integrar” a pessoa com deficiência à sociedade nos seus mais variados contextos.

1.3 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil – breve histórico e considerações

Através dos relatos da história, a educação não esteve entre os temas mais importantes para o Brasil, visto que, após a chegada dos portugueses, não houve movimentos visando garantir uma educação pública e gratuita. Um dos reflexos dessa ausência de promover a educação é a dificuldade, até o presente momento, de erradicação do analfabetismo no Brasil.

Muitos estudiosos consideram os jesuítas, os primeiros “professores” do Brasil, desde a sua chegada em 1549 até 1759, quando foram expulsos pelo marquês de Pombal. Entretanto, se nos atentarmos para o fato de que os povos indígenas, dentro de suas comunidades, preservavam seus conhecimentos de vida (caça, pesca, coleta, semeadura, plantio e colheita, construção e confecção de objetos etc.), podemos considerá-los como realmente os pioneiros a “transmitir conhecimento” no território brasileiro.

Sabe-se que a intenção principal dos jesuítas era converter os indígenas à fé católica. Não obstante, também passaram a ensinar aos indígenas outros ofícios como: construção de instrumentos musicais; artesanatos (couro, tecelagem); ofícios mecânicos, cerâmicas, além da construção, é claro, das próprias missões, percebendo-se uma arquitetura avançada se considerarmos a época em questão (ARANHA, 2006).

Em função da educação ministrada pelos jesuítas, iniciou-se a educação dualista, presente até os dias atuais. Para os indígenas, foi proposta uma educação religiosa e laborativa, visando a pacificação e o “controle” da rudez da raça; para os filhos dos colonos, uma educação voltada para os saberes, não bastando apenas aprender a leitura e a escrita. (ARANHA, 2006, p.142)

Ao mesmo tempo em que essa educação profissional acontecia no âmbito dos indígenas e dos filhos dos colonos, a principal atividade econômica foi a agroindústria açucareira, a qual utilizava prioritariamente mão-de-obra escravizada. Consequentemente, essa atividade econômica contribuiu para a formação de centros urbanos, visto que “criou-se um mercado consumidor que carecia de vários produtos artesanais e utensílios domésticos, demandando trabalho especializado [...] sapateiros, ferreiros, carpinteiros e outros”. (MANFREDI, 2002, p.33-34). Por conseguinte, diante dessa necessidade, os jesuítas implantaram os primeiros núcleos de educação profissional, chamados de escolas-oficinas.

Essa característica do trabalho profissional daquela época, o “aprender a fazer fazendo”, perdurou até pouco tempo no Brasil e, o fato dos povos escravizados terem sido os pioneiros a executar esses trabalhos manuais, que exigiam esforço físico, explica o porquê desse trabalho ser considerado desqualificado e associado às pessoas de classes sociais estigmatizadas.

Com a chegada da família real ao Brasil (1808), observaram-se diversas mudanças culturais, econômicas e políticas, as quais contribuíram para o desenvolvimento da educação no Brasil. No entanto, essas mudanças basicamente favoreciam apenas as classes mais abastadas, visando uma educação de nível superior. As classes de ensino propedêutico eram, na realidade, preparatórias para a universidade. (MANFREDI, 2002)

Percebe-se então que, desde a chegada da família real ao Brasil até a Proclamação da República, em 1889, o ensino técnico destinava-se às camadas sociais menos favorecidas, pois o trabalho manual/braçal não poderia estar associado aos filhos da nobreza, garantindo a manutenção de uma elite intelectual excludente e direcionada apenas à elite. De acordo com Aranha (2006, p.228-229) “o ensino técnico no período do Império era bastante incipiente. O governo desinteressava da educação popular e também da formação técnica, privilegiando as profissões liberais destinadas a minoria”.

Com a chegada também de muitos órfãos, surge a necessidade de criar os Colégios de Fábrica (1819), onde a aprendizagem acontecia no próprio local de trabalho. Além destes, foram instituídas, entre 1840 e 1856, casas de educandos artífices, que se distribuíram entre dez governos provinciais, mantidas pelo Estado. Nessas “casas”, o trabalho e a aprendizagem aconteciam em regime de concomitância e eram destinados aos menores de classes sociais

desprestigiadas. Além disso, as crianças cuja limitação física, sensorial ou intelectual não comprometia o desempenho das atividades manuais, eram também encaminhadas para essas “casas”. Por outro lado, aquelas que apresentavam deficiências mais complexas, permaneciam junto aos adultos ou eram alocadas em santas casas.

Damasceno (2010, p.55) também registra essa igualdade “mascarada” que se praticava na época:

Nesse sentido, a Educação Especial, seja a oferecida em instituições especializadas ou nas classes especiais das escolas regulares, naquele momento histórico, apresenta indicativos de que se constitui como um sistema à parte, à margem, para os considerados menos capazes. Assim entendida, essa modalidade de educação se funda trazendo em si uma concepção de educação segregada.

Os alunos das camadas mais pobres recebiam educação cultural ínfima, pois o foco principal era o aprendizado de um ofício. Após esse aprendizado, o aluno permanecia ainda mais três anos trabalhando como meio de compensar o gasto/despesa com sua educação, entretanto, ele tinha a possibilidade de organizar uma pequena poupança que recebia no final dos três anos (MANFREDI, 2002).

A partir de 1858, criam-se os Liceus de artes e ofícios em vários centros urbanos, como Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió, entre outros. O acesso era livre, exceto para os escravizados.

Após a Proclamação da República, vários momentos importantes se sucederam no Brasil, como a extinção da escravidão, a consolidação da imigração e a expansão da economia cafeeira. Por conseguinte, com a aceleração da urbanização e da industrialização, houve um estímulo para o desenvolvimento de uma nova fase econômica e social. Obviamente, isso tudo concorreu para que uma maior qualificação profissional se fizesse presente, exigindo novas iniciativas na instrução básica e profissional popular. (MANFREDI, 2002)

Em 1909, o Decreto n. 7.566 cria dezenove escolas de aprendizes e artífices, uma em cada estado da federação. O que se observou nessa época é que as indústrias estavam se estabelecendo no Centro-Sul do país e havia uma grande demanda de mão-de-obra especializada para suprir essa economia manufatureira. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi um dos poucos a atender a produção fabril.

Em 1946, o então ministro Gustavo Capanema, através de uma lei orgânica, cria dois tipos de educação profissional: uma sob a responsabilidade do sistema público e a outra sob a responsabilidade do sistema privado. Desenvolve-se, então, o “Sistema S”, composto inicialmente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, também pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Entretanto, o que podemos observar é que existiam algumas disparidades com relação ao Ensino Médio, a saber: o Ensino Médio dividia-se em cinco alternativas. Um secundário que preparava o aluno para ingressar no Ensino Superior e outros quatro, que preparavam o aluno exclusivamente para o trabalho (ensino agrícola, ensino industrial, ensino comercial e ensino normal – formação de professores). Além disso, outras diferenças eram observadas, como, por exemplo, se o aluno optasse por seguir uma formação técnica, ele não poderia continuar seus estudos até nível de terceiro grau, isto é, não poderia tentar ingressar num curso superior. Posteriormente, puderam se candidatar apenas a cursos superiores relacionados à área de sua formação técnica (MANFREDI, 2002).

Essa dualidade permaneceu mesmo após a criação da LDB n. 4.024/1961¹¹. Já na época da Ditadura Militar (1964 a 1985), por força da Lei n. 5.692/71, o ensino profissionalizante era obrigatório para o ensino secundário. No entanto, essa obrigatoriedade teve consequências desastrosas: além de não existirem professores capacitados para suprir esses conhecimentos exigidos na profissionalização, as escolas não tinham infraestrutura necessária, especialmente na área da indústria e agricultura, culminando na formação de profissionais sem qualificação, lançando, no mercado de trabalho, mão-de-obra barata e desqualificada. Enquanto isso, as

¹¹Lei de Diretrizes e Bases da Educação: fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

escolas privadas, contornando a lei, continuavam propedêuticas, preparando seus alunos para o vestibular e, conseqüentemente, fortaleciam a dualidade entre a escola da elite e a escola do povo.

Em 1982, a Lei n. 7.044 instaura, novamente, uma pauta segregativa, distinguindo o ensino básico de formação geral do ensino profissionalizante. A lei n. 9.394/96, a nova LDB, estabeleceu uma reforma do Ensino Médio e Profissional, passando a atender as demandas do mercado de trabalho. O Ensino Médio tinha como objetivo desenvolver competências básicas para a vida em sociedade. O Ensino profissionalizante, por sua vez, tinha um caráter complementar, destinado aos egressos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, além dos trabalhadores em geral, independentemente de sua escolaridade. O Decreto n. 2.208 de 1997, no seu artigo 5º, determinou que “a educação profissional de nível técnico terá a organização curricular própria e independe do Ensino Médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou sequencial a este”, garantindo a todos a possibilidade de ingresso em cursos técnicos/profissionalizantes.

Ademais, Manfredi (2002) destaca que, na verdade, essa reforma da Educação Profissional teve como principal objetivo atender os interesses de empresários e órgãos internacionais, não correspondendo necessariamente ao interesse da sociedade em geral.

Em 14 de maio de 1997, o MEC publicou a Portaria n. 646, que regulamentava o Decreto n. 2.208/97 e que determinava a elaboração de um “Plano de Implantação”, a partir do qual as instituições pertencentes à rede federal de educação tecnológica¹² deveriam prever a ampliação das matrículas mediante:

- I - cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o Ensino Médio, para alunos oriundos de escolas do sistema de ensino;
- II - cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;
- III - cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;
- IV - cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização. (art. 2º)

A rede federal de educação tecnológica, por sua vez, poderia manter o Ensino Médio, com matrícula independente da educação profissional num regime de concomitância interna ou externa. Um outro ponto assegurado nessa portaria, em seu artigo 6º, é de que “as instituições federais de educação tecnológicas que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma a atender as peculiaridades de sua localização e metodologias aplicadas a esse ensino” (BRASIL, 1997). Como a maioria das instituições voltadas ao setor agropecuário situam-se em zona rural, elas acabam dispendendo altos custos aos cofres públicos, além de envolver outras necessidades que dificultam a permanência desses alunos que, em grande parte, são advindos de outros estados, como alojamento, alimentação, auxílio transporte e outros.

Quanto à educação profissional direcionada para pessoas com deficiência, o que podemos perceber é que ela acontecia de forma muito lenta, acarretando em grande insatisfação, chegando a nível internacional. Em 1990, a educação passou a ser inscrita na agenda política internacional e os países que ainda viviam à margem da Educação Inclusiva tiveram que atualizar suas diretrizes educacionais e implementar políticas afirmativas que visassem a educação das pessoas PAEE.

Em 1991, é instituída a Lei n. 8.213/1991, comumente referida como “lei de cotas”, tornando obrigatória a contratação de um percentual proporcional de pessoas com deficiência em empresas que tivessem mais de cem empregados. Sendo assim, alguns pontos positivos decorreram dessas medidas. A necessidade de que pessoas com deficiência qualificadas para preencher as cotas nas empresas, somada à divulgação da perspectiva de inclusão social, contribuiu para que emergissem debates políticos e programas de formação direcionados a esses

¹²Neste momento, eram integrantes da rede federal de educação tecnológica as seguintes instituições: Escolas Técnicas Federais; Escolas Agrotécnicas Federais; Escolas Técnicas das Universidades; Centros Federais de Educação Tecnológica.

indivíduos, fortalecendo as iniciativas de educação profissional e programas voltados para a inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional. Segundo a nova LDB, lei n. 9.394/96, o ensino profissionalizante acontecia desvinculado da Educação Básica e, no seu artigo 59, “os sistemas de ensino deveriam assegurar a Educação Especial para o trabalho aos alunos com deficiência”(BRASIL, 1996).

A Resolução CEB/CNE n. 02/2001 vem corroborar essas ações afirmativas, determinando, em seu artigo 17, o seguinte:

Em consonância com os princípios da Educação Inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela Educação Especial do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.(BRASIL, 2001)

A Educação Profissional e Tecnológica passou a ser desenvolvida de duas formas a partir da Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008, passando a ser articulada ou subsequente ao Ensino Médio:

- Integrada ao Ensino Médio – acontece na mesma instituição e com matrícula única para cada aluno; ou concomitante ao Ensino Médio – na qual o aluno terá matrícula distinta para cada curso, que pode ser na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas;
- Subsequente ao Ensino Médio – o aluno já concluiu o Ensino Médio e cursa apenas o profissionalizante.

Em 2008, com a intenção de reafirmar a construção de sistemas educacionais inclusivos, implicando numa mudança estrutural e cultural da escola, a fim de que todos os estudantes tivessem suas especificidades atendidas, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresentou a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei n. 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com diversos *campi*, localizados em vários municípios do Brasil.

A finalidade preponderante desses Institutos Federais é “promover a educação profissional de qualidade, visando a formação integral do cidadão para o desenvolvimento da sociedade, além de consolidar-se como instituição de referência na promoção de educação profissional verticalizada” (PDI 2014/2018 – IF Goiano).

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica surgiu com uma proposta inclusiva, pois, quando criadas, em 1909, as escolas de aprendizes artífices tinham como objetivo atender sujeitos socialmente desfavorecidos. No entanto, ao longo dos anos, essas escolas foram se tornando centros de excelência, principalmente após a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, tendo seu processo de inclusão dificultado, acomodando-se ao modelo de sociedade vigente, isto é, excludente.

1.4 TEC NEP – Educação Inclusiva na Educação Profissional

Mesmo com todos os avanços referentes à Educação Inclusiva, percebeu-se que o número de matrículas de pessoas com deficiência na educação média profissionalizante era pouco expressivo. Foi necessário empreender estudos e tomadas de decisão para que essas pessoas

público-alvo da educação especial pudessem também se profissionalizar e dominar os conhecimentos técnicos que o mercado demandava.

A Ação TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, enquanto política educacional inclusiva, foi implantada na rede federal no ano de 2000 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e pela então Secretaria de Educação Especial (SEESP), passando a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas pertencentes ao Ministério da Educação, com o firme propósito de garantir o acesso à educação e ao mundo do trabalho, visando a efetivação dos direitos humanos.

Esse Programa surgiu com a finalidade de inserir as pessoas PAEE nos cursos ofertados pela rede federal, nas modalidades FIC (formação inicial e continuada), técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado e pós-graduação, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. Entretanto, para que haja uma efetiva inclusão das pessoas PAEE na sociedade, em geral, e na esfera educacional, em particular, é preciso haver uma mudança de paradigma, o que demanda sérias reflexões sobre a vivência e os direitos da pessoa com deficiência.

A Ação TEC NEP tem como principal objetivo expandir a Educação Profissional para a população com deficiência, proporcionando aos seus beneficiários desenvolver aptidões tecnológicas e ampliar seus conhecimentos e habilidades, como base para uma efetiva emancipação econômica e social. Além desse propósito, em médio e longo prazos, a ação representará menor dispêndio com programas assistenciais, motivados, pela histórica exclusão social contra essas pessoas.

Para o alcance dos objetivos na esfera institucional, uma das principais ações previstas pelo programa TEC NEP é a implantação de Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que se constitui em um setor de referência institucional responsável por articular ações internas que visam garantir a acessibilidade dessas pessoas e, conseqüentemente, desenvolver uma cultura de respeito à diversidade e eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais.

Alguns dos principais objetivos do NAPNE são: oferecer apoio didático-pedagógico aos alunos público-alvo da educação especial e seus professores; articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais específicas e promover cursos de capacitação; promover a acessibilidade virtual do *campus*; pesquisar e adquirir tecnologias assistivas; realizar a adaptação do mobiliário bem como da estrutura arquitetônica de toda a instituição de forma a promover acessibilidade a todos. A profissionalização das pessoas PAEE vem crescendo, embora ainda seja muito restrita.

Outra importante tarefa é a de modificar a cultura das instituições da rede federal, ampliando o alcance de conceitos relacionados à pessoa PAEE, divulgando suas experiências, enfim, sensibilizando as comunidades escolares para a questão das necessidades especiais. Outro objetivo do TEC NEP é modificar a atuação docente, divulgando metodologias, provendo materiais de apoio e estratégias de capacitação, além de modificar a gestão, fortalecendo a articulação dos diferentes atores da educação profissional.

Nesse sentido, Valdelúcia Costa (2016, p.672) afirma que:

[...] para assegurar uma igualdade de oportunidades àqueles que se encontram em flagrante desigualdade, é imprescindível a intervenção do estado por meio de políticas sociais. Assim, incumbe ao estado ser o agente promotor de ações que possibilitem a inclusão de parcela da população e possam transformar a realidade social, econômica e cultural, de modo a se obter a igualdade material ou substancial.

Portanto, é evidente que não basta apenas editar e promulgar leis, instituir Programas e outros mecanismos visando possibilitar às pessoas com deficiência a oportunidade de educação e convívio pleno na sociedade. É imprescindível que o Estado ofereça mecanismos que dificultem a desigualdade de oportunidades.

*“Ler significa reler, compreender, interpretar.
Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta
a partir de onde os pés pisam. Todo ponto
de vista é a vista de um ponto”.*

Moaci Alves Carneiro

2 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

2.1 Pesquisa qualitativa

Este estudo consiste numa pesquisa de cunho documental de abordagem qualitativa e tem como objetivo central a realização de um breve percurso histórico da Educação Especial, buscando identificar e conhecer os conceitos e práticas introduzidos no âmbito da educação sob uma perspectiva de educação inclusiva e, principalmente, identificar se nos documentos oficiais elaborados e instituídos pelo IF Goiano estão previstas ações afirmativas que buscam legitimar o que preconiza a legislação referente aos direitos das pessoas com deficiência. Objetiva-se, também, verificar se os NAPNE existentes nos *campi* estão efetivamente seguindo o que se encontra nos documentos oficiais.

Creswell (2014, pg.49-50) define pesquisa qualitativa como:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição, para literatura ou um chamado à mudança.

Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural. Para tanto, cabe ao investigador buscar informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. As informações ou dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras, a depender dos objetivos da pesquisa. Em um estudo qualitativo, a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos para gerar e analisar dados. Os instrumentos geralmente utilizados na geração de dados são questionários, entrevistas, observação do pesquisador, grupos focais e análise documental (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

2.2 Análise documental: dispositivos legais e documentos oficiais

Destaca-se, neste trabalho, o uso da análise documental, um procedimento que se refere à pesquisa de documentos, que utiliza, em sua essência, documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados. O desafio dessa técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece, há um incremento de detalhes à pesquisa, tornando-os mais significativos.

Assim, pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno. É um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas

para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Uma pesquisa é caracterizada como documental quando essa for sua única abordagem qualitativa, isto é, seu método autônomo. Porém, também é possível utilizar documentos e análise de documentos como estratégias complementares a outros métodos (FLICK, 2009).

Flick (2009) ressalta que, em um estudo documental, o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, podendo ser, inclusive, destinados para que alguém tivesse acesso a eles. Isso indica que é importante compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construído, a intencionalidade de sua elaboração. Em outras palavras, os documentos não devem ser utilizados apenas como “contêineres de informações”. Eles devem ser entendidos como uma forma de contextualização da informação, sendo analisados como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos” (FLICK, 2009, p.234).

Segundo Gil (2002), uma pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Em nossa análise documental, foram objetos de estudo as legislações pertinentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em âmbito nacional, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, a Portaria nº 13 de 24/04/2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), que aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, a Lei nº 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, entre outros que consideramos igualmente pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa.

Além desses documentos, analisamos os documentos oficiais institucionais do IF Goiano, considerando o período de 2010 a 2018, época em que o Instituto passou a exercer suas atividades após a sua criação em dezembro de 2008. Alguns desses documentos oficiais são o Estatuto do IF Goiano, o Regimento Geral, Planos de Desenvolvimento Institucional e Documentos Internos Normativos de Educação Inclusiva. Em âmbito internacional, analisamos a Declaração de Salamanca (1994), por ter sido um marco histórico na luta pelos direitos das pessoas com deficiência e dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

2.3 Objetivos e questões do estudo

Para a realização dessa pesquisa, tivemos como objetivos:

- Analisar os Planos de Desenvolvimento Institucional (2014-2018 e 2019-2023), observando as diretrizes e os objetivos do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional de nível médio no âmbito do IF Goiano;
- Identificar, no âmbito do IF Goiano, em sua estrutura dos *campi*, os documentos oficiais existentes sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial;
- Avaliar as ações político-pedagógicas previstas pelo IF Goiano para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, conforme a legislação e dispositivos legais institucionais;

- Avaliar os impactos das intervenções político-pedagógicas desenvolvidas pelo NAPNE do IF Goiano no atendimento ao público-alvo da Educação Especial por intermédio de seus documentos oficiais (regimentos, projetos, planos de ação, entre outros).

Decorrentes destes objetivos, constituímos as seguintes questões deste estudo:

- Qual(is) concepção(ões) de inclusão, em relação ao público-alvo da Educação Especial, é/são afirmada(s) no IF Goiano?
- Que ações político-pedagógicas contempladas no PDI e demais documentos oficiais do IF Goiano estão direcionados à efetivação do acesso, à permanência e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial?
- O NAPNE, considerando a realidade dos *campi* do IF Goiano, está cumprindo a sua finalidade e implementando políticas pró-diversidade frente à demanda por Educação Inclusiva?

2.4 Caracterização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano: Lócus da pesquisa

A Educação Inclusiva é considerada a vertente educacional que oferece um ensino adequado diante de diferenças e necessidades de cada aluno, não podendo ser deixada à margem do sistema educacional ou concebido de forma isolada, mas como parte integrante do sistema regular de ensino. A Constituição Federal garante às pessoas com deficiência o direito a educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino (BRASIL, 1988)¹³.

Contudo, pode-se observar dissonância entre aquilo que preveem os documentos oficiais e o efetivo cumprimento dos direitos constitucionais das pessoas com necessidades específicas. Apesar das políticas públicas, projetos pedagógicos, mudanças em currículos escolares e adaptações arquitetônicas que visam a concretização da Educação Inclusiva, não existem, no Brasil, documentos que nos informem a situação das instituições de ensino no que se refere ao cumprimento do que versa a legislação inclusiva. Outro fator de igual importância é a possibilidade de oferecer, aos profissionais de ensino, condições de trabalho para receber pessoas com demandas específicas de aprendizagem. Além disso, é imprescindível a participação da comunidade escolar e a criação de oficinas de capacitação para que os profissionais da educação tenham melhores condições de lidar com as pessoas PAEE, como salienta Bueno (1993, p.8): “[...] dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”.

Segundo o artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Dessa forma, não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é ela que, consciente da sua função, deve se colocar à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo.

Todas as instituições de ensino, sejam elas municipais, estaduais ou federais tiveram que reformular seus Projetos Pedagógicos, Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), criar Núcleos destinados a implementar ações que visem a Educação Inclusiva, seja ela na visão do discente e/ou docente, a fim de se adequarem e de cumprirem a legislação brasileira que visa a implementação da Educação Inclusiva no Brasil. Os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) foram criados com o intuito de promover essas ações possibilitando a inclusão das pessoas PAEE, tenham elas necessidades específicas de natureza

¹³ Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Artigos 205, 206 e 208.

visual, verbal, física ou intelectual e, conseqüentemente, auxiliando e orientando os professores frente a essa realidade nos espaços escolares.

Segundo Damasceno (2010, p.162), para que uma Educação Inclusiva se consolide, é necessário que um conjunto de ações sejam executadas, considerando a heterogeneidade de práticas de ensino:

Quando afirma a necessidade de se pensar e identificar as melhores práticas administrativas e pedagógicas para a inclusão escolar, significa que se rompe com um ideal totalitário e hegemônico de uma única prática que dê conta das demandas dos estudantes. Ou seja, assumir o pluralismo pedagógico e educacional como proposta de trabalho significa o reconhecimento da diversidade, o respeito às diferenças e a criação de condições de oportunidades para todos.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica conta atualmente com 37 Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia em todos os estados do Brasil, 02 CEFET¹⁴ (Minas Gerais e Rio de Janeiro) e o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). Além de ofertarem cursos desde a Educação Básica, Educação Profissionalizante, Educação Superior e cursos de pós-graduação, eles têm uma característica de educação verticalizada, ou seja, o discente cursa desde o ensino técnico até a pós-graduação *stricto sensu* dentro da mesma instituição.

O estado de Goiás conta com dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o IF Goiano e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Nosso estudo foi desenvolvido no Instituto Federal Goiano, com 12 *campi* distribuídos em diversos municípios do Estado de Goiás e um Polo de Inovação. Tivemos como finalidade, a princípio, de colaborar com a discussão a respeito de políticas públicas educacionais implementadas por essa instituição de ensino que visa atender indivíduos público-alvo da educação especial.

O Quadro 2, abaixo, nos mostra os diversos cursos ofertados pelo IF Goiano, nas diversas modalidades e níveis de ensino, divididos em: técnico-profissionalizante, graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Entretanto, podemos observar que os cursos ofertados por essa instituição federal de ensino são compostos predominantemente por cursos profissionalizantes de nível médio, corroborando a política de formação de profissionais qualificados direcionados a suprir demandas do mercado de trabalho.

Quadro 2- Relação de cursos ofertados pelo IF Goiano

CAMPUS CERES		
Técnicos Profissionalizantes	Superiores	Pós-graduação
Agropecuária (integrado ao EM)	Licenciatura em Ciências Biológicas	Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática
Agropecuária (concomitante/subsequente)	Licenciatura em Química	Mestrado Prof. em Irrigação no Cerrado
Administração (concomitante/subsequente)	Bacharel em Agronomia	Mestrado Acadêmico em Agroquímica
Meio Ambiente (integrado ao EM)	---	---
Informática (concomitante/subsequente)	---	---
Informática para Internet (integrado ao EM)	---	---
Segurança do Trabalho - MedioTec	---	---
Meio Ambiente - MedioTec	---	---
CAMPUS IPORÁ		
Técnicos Profissionalizantes	Superiores	Pós-graduação

¹⁴Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Agropecuária (integrado ao EM)	Tecnologia em Agronegócio	Especialização de Ciências e Matemática
Agropecuária (concomitante/subsequente)	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Especialização em Ensino de Humanidades
Secretariado (concomitante/subsequente)	Licenciatura em Química	Especialização em Sistemas Integrados de Produção Agropecuária
Química (integrado ao EM)	---	---
Administração (PROEJA)	---	---
Desenvolvimento de Sistemas (integrado ao EM)	---	---
Segurança do Trabalho - MedioTec	---	---
Meio Ambiente - MedioTec	---	---

CAMPUS MORRINHOS

Técnicos Profissionalizantes	Superiores	Pós-graduação
Agropecuária (integrado ao EM)	Tecnologia em Alimentos	Especialização em Ensino de Ciências e Matemática
Informática (integrado ao EM)	Tecnologia em Sistemas para Internet	Mestrado Profissional em Olericultura
Alimentos (integrado ao EM)	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Agroindústria (PROEJA)	Licenciatura em Química	---
---	Bacharel em Agronomia	---
---	Bacharel em Ciências da Computação	---
---	Bacharel em Zootecnia	---

CAMPUS AVANÇADO DE HIDROLÂNDIA Vinculado administrativamente ao *Campus Morrinhos*

Técnicos Profissionalizantes	Superiores	Pós-graduação
Agropecuária (concomitante/subsequente)	Tecnologia em Agroecologia	Especialização em Ensino de Humanidades
Agropecuária (integrado ao EM)	---	---
Meio Ambiente (concomitante/subsequente)	---	---
-Informática (integrado ao EM)	---	---

CAMPUS RIO VERDE

Técnicos	Superiores	Pós-graduação
Administração (PROEJA)	Tecnologia em Saneamento Ambiental	Mestrado Acadêmico em Agroquímica
Edificações (PROEJA)	Licenciatura em Ciências Biológicas	Mestrado Acadêmico em Biodiversidade e Conservação
Administração (concomitante/subsequente)	Licenciatura em Química	Mestrado Acadêm. em Zootecnia
Agropecuária (concomitante/subsequente)	Bacharel em Agronomia	Mestrado em Ciências Agrárias
Alimentos (concomitante/subsequente)	Bacharel em Administração	Mestrado em Engenharia e Sustentabilidade
Biotecnologia	Bacharel em Ciências Biológicas	Mestrado Profissional em Bioenergia e Grãos
9concomitante/subsequente)	Bacharel em Ciência da	Mestrado em Proteção de
Contabilidade		

(concomitante/subsequente) Química	Computação	Plantas
(concomitante/subsequente) Informática	Bacharel em Engenharia Ambiental	Mestrado em Tecnologia de Alimentos
(concomitante/subsequente) Segurança do Trabalho	Bacharel em Engenharia Civil	Doutorado em Ciências Agrárias
(concomitante/subsequente) Administração - MedioTec	Bacharel em Engenharia de Alimentos	Doutorado em Biotecnologia e Biodiversidade
Eventos - MedioTec	Bacharel em Zootecnia	---
Informática – MedioTec	---	---
Manutenção e Suporte em Informática	---	---

CAMPUS URUTAÍ

Técnicos Profissionalizantes	Superiores	Pós-graduação
Agropecuária (concomitante/subsequente)	Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação	Especialização em Ensino de Humanidades Especialização em Formação Pedagógica na Educ. Profissional, Científica e Tecnológica
Biotecnologia (integrada ao EM)	Licenciatura em Ciências Biológicas	Mestrado em Conservação de Recursos Naturais do Cerrado Mestrado Prof. em Proteção de Plantas
Informática (integrado ao EM)	Licenciatura em Matemática	---
Agropecuária (integrada ao EM)	Licenciatura em Química	---
---	Bacharel em Agronomia	---
---	Bacharel em Ciência e Tecnologia de Alimentos	---
---	Bacharel em Engenharia Agrícola	---
---	Bacharel em Medicina Veterinária	---
---	Bacharel em Sistemas de Informação	---

CAMPUS AVANÇADO DE CATALÃO Vinculado administrativamente ao *Campus Urutaí*

Técnicos Profissionalizantes	Superiores	Pós-graduação
Informática (concomitante/subsequente)	Licenciatura em Ciências Naturais	Especialização em Ensino de Ciências e Matemática
Informática (integrado ao EM)	---	---
Informática para Internet - EaD	---	---
Mineração (integrado ao EM)	---	---
Mineração (concomitante/subsequente)	---	---

CAMPUS AVANÇADO DE IPAMERI Vinculado administrativamente ao *Campus Urutaí*

Técnicos Profissionalizantes	Superiores	Pós-graduação
Administração (concomitante/subsequente)	Tecnologia em Gestão Comercial	Especialização em Docência do Ensino Superior Especialização em Gestão Empresarial (aprovado – inicia turmas em breve)
Comércio (integrado ao EM)	---	---

Redes de Computadores (integrado ao EM)	---	---
Redes de Computadores (concomitante/subsequente)	---	---
CAMPUS DE CRISTALINA		
Técnicos Profissionalizantes	Técnicos Profissionalizantes	Pós-graduação
Agropecuária (integrado ao EM)	Tecnologia em Horticultura	---
Informática (integrado ao EM)	---	---
CAMPUS POSSE		
Técnicos Profissionalizantes	Técnicos Profissionalizantes	Pós-graduação
Administração (concomitante/subsequente)	Bacharel em Agronomia	Especialização em Sistemas Integrados de Produção Agropecuária
Informática (concomitante/subsequente)	Bacharel em Administração	Especialização em Ensino de Humanidades
Agropecuária (concomitante/subsequente)	---	---
Agropecuária (integrado ao EM)	---	---
Informática para Internet - MedioTec	---	---
CAMPUS CAMPOS BELOS		
Técnicos Profissionalizantes	Superiores	Pós-graduação
Comércio (concomitante/subsequente)	Bacharel em Administração	Especialização em Produção Sustentável de Bovinos
Agropecuária (integrado ao EM)	Bacharel em Zootecnia	Especialização em Ensino de Ciências e Matemática
Informática p/ Internet (integrado ao EM)	---	Especialização em Produção e Utilização de alimentos p/ animais de interesse zootécnico (aprovado – inicia turmas em breve)
Informática p/ Internet (concomitante/subsequente)	---	---
Informática (integrado ao EM)	---	---
CAMPUS TRINDADE		
Técnicos Profissionalizantes	Superiores	Pós-graduação
Informática para Internet (integrado ao EM)	Bacharel em Engenharia Civil	Especialização em Ensino de Humanidades
Eletrotécnica (integrado ao EM)	Bacharel em Engenharia da Computação	Especialização em Educação e Trabalho Docente (aprovado – inicia turmas em breve)
Edificações (integrado ao EM)	Bacharel em Engenharia Elétrica	---
Automação Industrial (subsequente)	---	---
Segurança do Trabalho - EaD	---	---
Edificações – (subsequente)	---	---
Eletrotécnica – (subsequente)	---	---
Informática para Internet – (subsequente)	---	---

Fonte: elaborado pelo autor, com dados baseados em documentos do IF Goiano

O IF Goiano é uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. Ele oferece educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada em educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino (PDI 2014/2018), atendendo, atualmente, mais de 20.000 alunos de diversas cidades goianas e também de outros estados.

Esta pesquisa se propôs a conhecer as propostas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva presentes nos documentos oficiais do Instituto Federal Goiano e, nesse cenário, quais dessas propostas são direcionadas para o público-alvo da Educação Especial.

A escolha do título da pesquisa deixa explícito que o desafio à escolarização profissional desse público-alvo da educação especial requer constante atenção, por parte dos gestores da Instituição, no sentido de implantar políticas e ações afirmativas que visem o ingresso, a permanência e a formação desses profissionais, ao optarem pela educação profissional tecnológica. A preocupação para com o atendimento dos estudantes PAEE nos Institutos Federais é ainda recente e observamos que essa demanda foi surgindo com a chegada de pessoas com deficiência a essas instituições de ensino.

Em 1999, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), percebe a necessidade de criar um Programa que tivesse como finalidade prioritária uma política pública, de âmbito nacional, voltada para o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial, proporcionando a esses indivíduos igualdade de oportunidades, garantindo o desenvolvimento da cidadania e destacando o papel da inclusão como fator para o redimensionamento social, além de buscar a efetivação dos direitos sociais e a garantia do que preconiza a legislação brasileira.

Conforme mencionado anteriormente, foi a partir de uma parceria entre a Secretaria de Educação Profissional (SETEC) e a então Secretaria de Educação Especial (SEESP), atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que surgiu o TEC NEP (Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais), criado em 2000, com a “missão” de preencher essa lacuna na educação profissional de nível médio, tendo como público-alvo as pessoas com necessidades educacionais especiais. O Programa TEC NEP, como é conhecido, tem como objetivo principal inserir os estudantes PAEE nos cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nas diversas modalidades de ensino ofertadas, como formação inicial e continuada, técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado e pós-graduação, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. Esse programa foi reformulado em 2010 em uma ação da SETEC/MEC e passou a ser denominado de Ação TEC NEP.

Ademais, pode-se perceber que o programa TEC NEP faz uma analogia à posterior PNEE-PEI (2008), enquanto política pública que almeja a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social dos sujeitos da Educação Especial.

Em 29 de dezembro de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o TEC NEP passa a receber maior destaque, uma vez que a educação profissionalizante ganha considerável importância no meio educacional, evidenciando a luta pela democratização dessa modalidade de ensino, incluindo a exigência de qualidade dos serviços, de acesso, de permanência dos alunos e de conclusão como um direito social. Portanto, o TEC NEP traz o reconhecimento do direito ao trabalho dos estudantes PAEE, a partir do qual esforços são canalizados para consolidar ações que possibilitem essa relação entre a Educação Especial e a educação profissional. Os institutos passaram a oferecer formação de alunos não apenas com o objetivo de produzir mão-de-obra, mas de conscientizá-los de seus direitos como cidadãos e de suas capacidades e potenciais, a fim de que os discursos teóricos sejam colocados em prática e que a prática continue em constante reflexão.

Nossa pesquisa teve como recorte sincrônico os 10 anos de existência do IF Goiano e se debruçou sobre seus documentos oficiais e outros documentos de âmbito nacional, como leis, decretos e resoluções que visam a promoção, regularização e legislações acerca da perspectiva da

educação inclusiva, verificando e analisando se as previsões legais estão contempladas nos documentos do IF Goiano e se são efetivamente implementadas pelos *campi*.

Espera-se que este estudo possa trazer contribuições para o planejamento e para a implementação de futuras políticas públicas na área da educação profissional inclusiva, na rede federal de ensino, especificamente o IF Goiano.

Nesse contexto, muitas dúvidas ainda nos fazem refletir: os alunos PAEE têm suas demandas de aprendizagem atendidas? As diretrizes e normas educacionais que regem a Educação Inclusiva estão sendo respeitadas e obedecidas no Instituto Federal Goiano? Que políticas afirmativas estão presentes no Instituto Federal Goiano e que estão efetivamente contribuindo para que esses educandos tenham acesso a uma educação de qualidade e com equalização de oportunidades no ensino regular? O NAPNE está cumprindo com o seu papel de articulador e implementador das políticas de inclusão no IF Goiano?

No PDI (2014-2018) do IF Goiano, consta que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica originou-se das 19 escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, na época, assinado pelo presidente Nilo Peçanha. No início, essas escolas eram subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e foram transferidas, em 1930, para a supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública. Após sete anos, as escolas de aprendizes foram transformadas em Liceus Industriais. Em 1943, os Liceus passaram a se chamar “Escolas Industriais e Técnicas” e, mais tarde, em 1959, “Escolas Técnicas Federais”, configurando-se como autarquias.

Durante esse processo, foi se constituindo uma rede de escolas agrícolas – as escolas Agrotécnicas Federais. O ensino técnico nas escolas agrotécnicas era extremamente necessário para um Brasil em crescente desenvolvimento agrícola e industrial e que demandava mão-de-obra técnica especializada, corroborando a importância e a contribuição que a Educação Profissional proporcionou ao país.

Em 08 de dezembro de 1994, por meio da Lei n. 8.948, as Escolas Agrotécnicas passam a ser Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ofertando cursos técnicos profissionalizantes nos níveis de ensino médio, superior e na pós-graduação, além da modalidade de Educação à Distância, entre outras. A oferta de cursos variava em função de regionalização, demanda etc.

Em 29 de dezembro de 2008, a partir da Lei nº 11.892, nascem os Institutos Federais de Educação. O Instituto Federal Goiano, conta com 12 (doze) *campi*, localizados nos municípios de Goiás e com sua Reitoria localizada na cidade de Goiânia.

A Figura 1 mostra a distribuição dos *campi* do IF Goiano:

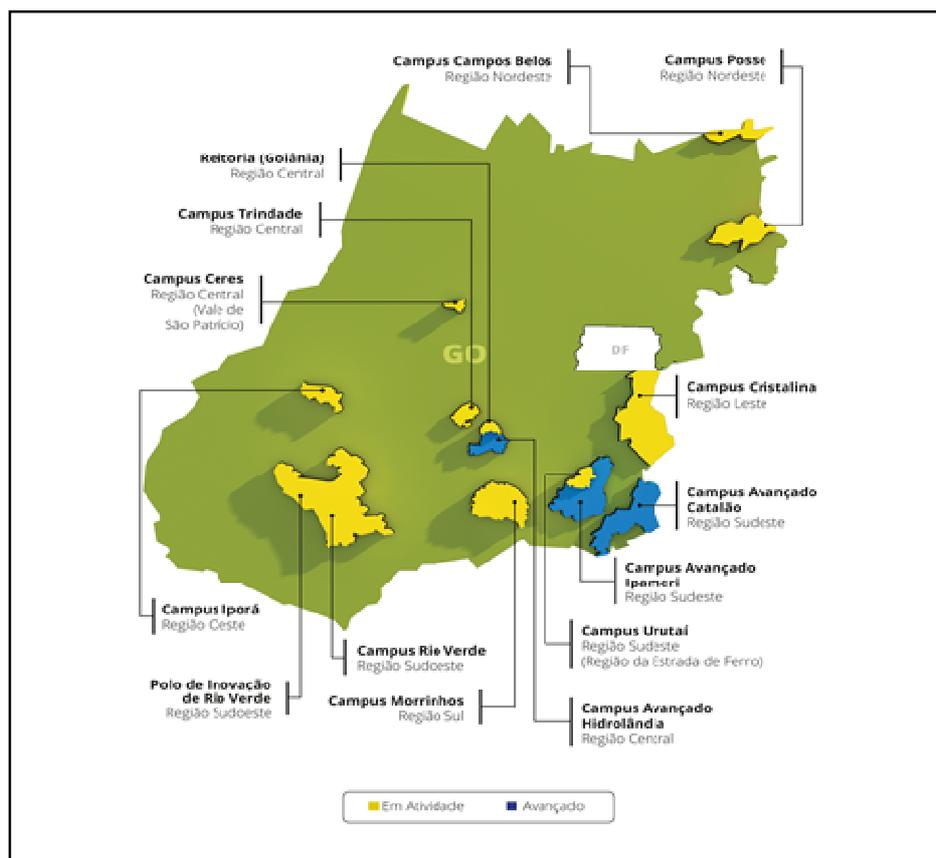


Figura 1 - Distribuição dos *campi* do IF Goiano no estado de Goiás.

Fonte: Ascom – Assessoria de Comunicação do Instituto Federal Goiano – Reitoria

O *campus* Ceres situa-se na cidade de Ceres, na Rodovia GO-154, Km 03. O município localiza-se no médio norte de Goiás, na Mesorregião do Centro Goiano, Microrregião de Ceres, a uma distância de aproximadamente 170 km da Capital Goiânia, ocupando uma área de 214.322 km². A região é composta por 22 municípios, com população de, aproximadamente, 250 mil habitantes. A economia local está concentrada no setor terciário, sobretudo nos serviços na área da saúde, seguido pelo setor secundário e, por fim, primário (BRASIL, 2018).

O *campus* Morrinhos está situado na Cidade de Morrinhos, Região do Sul Goiano, às margens da Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, a 120 Km de Goiânia, capital do Estado de Goiás. A economia do município baseia-se em três principais atividades: agricultura, pecuária e indústria processadora de alimentos (agroindústria). Dados do Ministério do Trabalho e Emprego mostram que, em 2002, havia 3.780 empregos formais, passando para 4.367 em 2003 e 4.725 em 2004, registrando um crescimento médio anual de 11,8% nesse período, o que demonstra uma franca expansão do município nos últimos anos (BRASIL, 2018).

O *campus* Iporá está localizado no Oeste Goiano e situado às margens da rodovia estadual GO-060 e dista 2 km do centro comercial da cidade e 222 km da capital Goiânia. O *Campus* é dividido em 2 unidades funcionais: a sede administrativa, com suas dependências e espaços de formação profissional e a fazenda escola que está localizada a 2 km da sede administrativa (BRASIL, 2018).

O *campus* Rio Verde localiza-se na região Sudoeste do Estado de Goiás, a 220 km da capital do Estado. A área total do *Campus* é de 219 ha, abrigando a sede administrativa, dependências e espaços de formação profissional. Embora ainda não possua Unidades Descentralizadas, ressalta-se que a área de abrangência dessa instituição engloba, além do município de Rio Verde, outros 27 municípios da Região Sudoeste Goiana (BRASIL, 2018).

O *campus* Urutaí foi criado pela Lei nº 1.923, de 28 de julho de 1953, com o nome de Escola Agrícola de Urutaí, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), do Ministério da Agricultura. A Escola iniciou suas atividades em março de 1956, nas

instalações da antiga Fazenda Modelo, oferecendo o curso de Iniciação Agrícola e de Mestrado Agrícola. Instalado em uma área de 512 ha na região da estrada de ferro, no Sudeste Goiano, o IF Goiano – *Campus* Urutaí completou no mês de julho de 2013, 60 anos de excelência na educação profissional. Visando ampliar a oferta de cursos técnicos na região, o IF Goiano – *Campus* Urutaí, a partir de 2014, passou a contar com mais três *Campus* Avançados, nos municípios de Catalão, Cristalina e Ipameri, que se encontram em pleno funcionamento (BRASIL, 2018)

A Cidade de Campos Belos situa-se no Nordeste Goiano, estabelecendo fronteiras com o Estado do Tocantins e Bahia por meio da Serra Geral. Essa região, banhada pelo Rio Paranã, abrange, também, os municípios de Monte Alegre, Teresina, Cavalcante Divinópolis e São Domingos. Seus municípios compõem o Território da Cidadania Chapada dos Veadeiros. O *Campus* Campos Belos está localizado no Centro Empresarial do município e, em suas dependências, as aulas foram iniciadas em agosto de 2014 (BRASIL, 2018).

A Cidade de Posse localiza-se no Nordeste Goiano a 514 km de Goiânia e a 312 km da capital federal, abrangendo uma área de, aproximadamente, 2.024,537 Km². A principal via de acesso a Posse é a BR 020, conhecida por BR Juscelino Kubitschek que liga Brasília-Fortaleza, sendo uma importante via de acesso ao Nordeste do país. Geograficamente, o município é formado por duas zonas distintas: a parte baixa do Vale do Paranã e a da Zona dos Gerais. Tem como limites os municípios de Iaciara, Simolândia, Guarani de Goiás, Mambaí, Buritinópolis, Alvorada do Norte e Correntina (BA). O *Campus* Posse está sendo construído às margens da Rodovia GO 453, na Fazenda Vereda do Canto. Apresenta-se como alternativa na oferta de educação profissional (BRASIL, 2018).

A Cidade de Trindade está localizada na região oeste da capital do estado a 16 km de Goiânia. Fruto da segunda etapa do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o *Campus* Trindade iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2015 e a unidade está construída em uma área de 43 mil metros quadrados (BRASIL, 2018).

O Instituto Federal Goiano - *Campus* Avançado Catalão foi criado em 2013, conforme Portaria nº 505 de 10/06/2014, do Ministro da Educação, publicada no Diário Oficial da União em 11/06/2014.

Para sua implantação, o IF Goiano recebeu do Município de Catalão a doação de duas áreas: uma na zona rural com 11.21 ha, de domínio do município, às margens da Rodovia GO-330, a 7 km da Cidade de Catalão, já escriturada e registrada em nome do IF Goiano; outra na área urbana, com área de 1.630 m² localizada na região central da cidade, onde funcionava a Escola Estadual Joaquim de Araújo e Silva (BRASIL, 2018).

A partir da publicação da Portaria nº 505, de 10 de junho de 2014, do Ministério da Educação, o *Campus* Avançado Cristalina integra a estrutura organizacional do IF Goiano, na condição de unidade de ensino. De acordo com a Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, que estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão, o *Campus* Cristalina está localizado na cidade de Cristalina, que fica a 288 km de Goiânia e destina-se ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão, circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada (BRASIL, 2018).

Atendendo ao plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, o *Campus* Avançado Hidrolândia foi criado com respaldo da Lei Municipal nº 442/2013, que trata da doação de uma área rural onde funcionava o Centro de Formação Agroecológico de Hidrolândia (CEFAEH), administrado e mantido pela Prefeitura do município.

Vinculado administrativa e pedagogicamente ao *Campus* Morrinhos, atualmente o *Campus* Avançado de Hidrolândia oferta, prioritariamente, ensino técnico e profissionalizante por meio de cursos técnicos modulares na área agropecuária e ambiental, além de cursos específicos para o programa Mulheres Mil, Bolsa Formação e Ensino técnico a Distância – EaD (BRASIL, 2018).

O *campus* Avançado Ipameri tornou-se parte integrante da estrutura organizacional do IF Goiano, por meio da Portaria nº 505 de 10/06/2014, publicada no DOU de 11/06/2014. Vinculado, administrativamente, ao *Campus* Urutaí, iniciou suas atividades em 2014, com a

oferta dos Cursos Técnicos em Administração e em Informática, na modalidade presencial. Além desses cursos, oferta Cursos de Educação a Distância, em nível técnico e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o *campus* conta com uma área de 29.04 hectares doada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em dezembro de 2013. Essa área está localizada no Setor Universitário, às margens da Rodovia Lídio de Faria, GO 307, no Município de Ipameri (BRASIL, 2018).

O IF Goiano oferece educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Atende atualmente mais de 20 mil alunos de diversas localidades.

Na educação superior, prevalecem os cursos de Tecnologia, especialmente na área de Agropecuária, e os de bacharelado e licenciaturas. Na educação profissional técnica de nível médio, a modalidade ofertada é o ensino integrado, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O Instituto também oferece cursos de pós-graduação, como mestrado e doutorado na área agrônômica.

“A reforma das instituições sociais não só é uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade”.

Declaração de Salamanca

“A falta de consciência aprofunda a lacuna que existe entre a organização social vigente e a ação transformadora do indivíduo na sociedade em que vive”.

Valdehúcia Alves da Costa

3 POLÍTICAS INCLUSIVAS EM DEBATE: ANÁLISES E DISCUSSÕES ENTRE A MACROPOLÍTICA E A POLÍTICA INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Para realização dessa pesquisa, recorreremos a três tipos de documentos: a Declaração de Salamanca, que influenciou a formulação das políticas para a Educação Especial no Brasil, os documentos legais para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e educação profissional, que trouxeram implicações sobre os documentos criados pelos Institutos Federais e, por fim, os documentos internos do Instituto Federal Goiano. Estes últimos constituem fontes primárias da pesquisa e os demais documentos são considerados secundários, no sentido de que sustentarão comparações durante as etapas de análise.

3.1 A Declaração de Salamanca e suas influências

É possível falar/fazer Educação Inclusiva em uma sociedade como a nossa? Para se ter condições de responder a essa pergunta, iniciamos o presente tópico refletindo sobre questões envolvam a inclusão e a Educação Inclusiva, conceitos presentes nos discursos sociais e educacionais atualmente. Com isso, reforçamos a necessidade da escola, propondo-se inclusiva, a continuamente enfatizar direitos inerentes ao ser humano e à pessoa PAEE.

A Declaração de Salamanca aconteceu na Espanha entre os dias 7 e 10 de junho de 1994 e veio corroborar o compromisso pré-estabelecido com o projeto Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Segundo a Declaração, “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (BRASIL, 1994, p.05).

Percebe-se que esse documento já sinalizava e norteava os verdadeiros princípios para o processo da inclusão escolar, conforme o trecho a seguir:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, p.11-12)

Ademais, segundo a Declaração de Salamanca, as crianças com deficiência, mesmo aquelas que necessitem frequentar escolas especiais, não devem fazê-lo em sua totalidade, isto é, não devem ser “segregadas” durante todo o percurso escolar. As crianças com deficiência devem

ser encorajadas a frequentar também escolas regulares em outro período do dia, viabilizando o convívio das crianças com deficiência com as demais.

Mazzotta (2000, p.96-108) justifica o fato de a Declaração de Salamanca ser uma referência para os debates sobre Educação para Todos da seguinte forma:

É oportuno assinalar que a Declaração de Salamanca tem sido o referencial básico para os mais recentes debates sobre Educação para Todos com a denominação “Educação Inclusiva”, em razão de firmar posição consensual, comprometida com o “ensino ministrado, no sistema comum de educação a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.

Ao analisarmos a Declaração de Salamanca, percebemos que esse documento mostra que o envolvimento e participação ativa dos governos, comunidades, sociedades, pais e organizações não governamentais é extremamente importante para a Educação Inclusiva, suprimindo as necessidades dessas pessoas, dentro ou fora do ambiente escolar.

É relativamente comum, ao nos depararmos com alguma menção ao termo “inclusão”, nos reportarmos a pessoas com deficiência. A relação entre inclusão e deficiência, a princípio, permeia o senso comum. Entretanto, essa inclusão também se refere ao *locus* onde o processo acontece e/ou deve acontecer. É de fundamental importância a conscientização de que a deficiência não está associada apenas às pessoas, mas também aos espaços que elas frequentam e que, em muitos casos, a deficiência de uma pessoa se evidencia diante de problemas estruturais, pedagógicos e também atitudinais.

3.2 Documentos nacionais e afirmação da Educação Inclusiva para o público-alvo da Educação Especial no Instituto Federal Goiano

Serão apresentadas, neste capítulo, considerações sobre os documentos das políticas nacionais para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e educação profissional e seus impactos nas políticas educacionais do Instituto Federal Goiano.

A Lei nº 9.394/96, no seu artigo 4º, afirma que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. No capítulo V, do mesmo documento, define a Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”¹⁵(BRASIL, 1996).

Como garantia dos sistemas de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o artigo 59 prevê:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora;

¹⁵ A LDB considera, como alunos da Educação Especial, os “educandos com necessidades especiais”, ampliando o campo de atuação da Educação Especial.

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

É na atual LDB que a Educação Especial ganha destaque, reafirmando o direito à educação pública e gratuita das pessoas com deficiência e com altas habilidades.

O Brasil foi um dos países pioneiros da América Latina a inserir, em sua legislação, os princípios basilares da Educação para Todos e a criar documentos que orientem as ações e práticas nacionais de Educação Inclusiva. Por conseguinte, a LDB/96 é um importante documento que surgiu num contexto de reformas educacionais globais, respaldada em princípios democráticos dos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988 e sob a influência de documentos e órgãos internacionais. Essas reformas têm como base central a Educação para Todos e se fundamenta no objetivo de promover universalização da Educação Básica e inclusão educacional.

Entretanto, podemos observar que, apesar de contribuir teoricamente e legalmente com a implantação da inclusão escolar, a LDB carece de ações afirmativas para que cada item previsto no artigo 59 tenha condições de serem cumpridos. As propostas inclusivas, por vezes, encontram barreiras constantes para serem implantadas, além disso, não há um direcionamento sobre quais alternativas educacionais reforçam a garantia dos direitos das pessoas PAEE.

Conforme apresentada ao longo desse trabalho, a LDB/96 reafirma a necessidade de uma mudança de postura frente às pessoas com deficiência, incluindo-as também em escolas regulares, a fim de que ela possa efetivamente se reconhecer como participante da sociedade, de forma geral, e da escola, em particular. Em seu Capítulo V – da Educação Especial, no artigo 58, a LDB define a Educação Especial como sendo “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Como se pode observar, o termo “preferencialmente” deixa dúvidas quanto à necessidade (ou não) de se extinguir as instituições especiais, consideradas segregatórias.

Assim, para colaborar com a normatização e com a efetivação do que estabelece a LDB/96, em seu capítulo V, é instituída a Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, originária do parecer 17/2001 que, por sua vez, apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trazendo o conceito de Educação Especial, conforme se observa no artigo 3º:

Art. 3º - Por *Educação Especial*, modalidade da educação escola, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidade dos educando que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001, p.01).

Essa Resolução apresenta, também, uma tentativa (aparentemente de cunho político) de promover e contribuir para o avanço da inclusão educacional de pessoas com deficiência. A resolução se apoia na LDB, evidenciando em seu texto a possibilidade de substituição dos serviços educacionais comuns em alguns casos, entretanto, sem explicitar claramente quais seriam esses casos. Além disso, o artigo 6º da Resolução identifica a quem cabe determinar os serviços prestados a cada educando, de acordo com sua(s) necessidade(s):

Art. 6º - Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela Educação Especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001, p.02).

Podemos constatar, no citado artigo, a indicação de três grupos distintos para a identificação das “necessidades educacionais especiais” dos educandos e para decidir o atendimento educacional oferecido a estes. Esses grupos são: o grupo gestor da escola e seus profissionais especialistas; os profissionais do setor de ensino responsáveis pela Educação Especial ao qual a escola está inserida; a família e setores não educacionais de serviços públicos, entre eles a saúde. Mais adiante, no documento, os artigos 9º e 10º assim se referem à substituição do ensino comum para pessoas com deficiência:

Art. 9º - As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Art. 10º - Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001, p.03).

No que se refere à educação profissional, o artigo 17º prevê:

Em consonância com os princípios da Educação Inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela Educação Especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2001, p.4)

Pode-se identificar, nessa Resolução, a oferta de diferentes formas de atendimento às pessoas com deficiência, a saber: educação nas escolas comuns; escolarização em classes especiais ou escolas especiais; atendimento em salas de recursos e apoio especializado em salas comuns; atendimento em classes hospitalares e em ambientes domiciliares. Conclui-se, portanto, que esse documento inclui a Educação Especial na Educação Inclusiva, normatizando, no Brasil, as proposições de Educação Inclusiva que já estavam no debate internacional.

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, 2006), adotada pela ONU, bem como seu Protocolo Facultativo. Esse documento foi criado com o objetivo de fortalecer, defender e garantir condições de vida com dignidade a todas as pessoas que apresentam alguma deficiência, prevendo monitoramento periódico e visando a consolidação diária dos direitos humanos.

De acordo com a Convenção, em seu artigo 1º:

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. (BRASIL, 2014, p.26)

No artigo 24º, a Convenção trata exclusivamente da Educação e registra a responsabilidade do governo em sua implementação e efetivação, a fim de garantir o cumprimento de todos os seus artigos, como destacado em seu artigo 33:

Artigo 24: Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, [...]

Artigo 33 - [...] Os Estados Partes, em conformidade com seus sistemas jurídico e administrativo, deverão manter, fortalecer, designar ou estabelecer uma estrutura, inclusive um ou mais de um mecanismo independente, onde couber, para promover, proteger e monitorar a implementação da presente Convenção.

Essa Convenção influenciou sobremaneira as políticas de inclusão educacional no Brasil, possibilitando o desenvolvimento da PNEE-PEI, que, por sua vez, deixa explícita sua concepção de Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.01).

A PNEE-PEI expressa que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, etapas e modalidades, e tem como objetivo principal:

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

Destaca-se, também, a importância do atendimento educacional especializado (AEE), que busca identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade a fim de que os educandos com deficiência participem efetivamente da vida escolar, observando e respeitando as limitações de cada um e considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento visa a extensão das práticas encontradas nas salas de aula regulares aos alunos PAEE, funcionando, em outras palavras, como um meio de assegurar resultados. Com isso, o AEE torna-se obrigatório aos sistemas de ensino e é realizado no contra turno da classe comum, a fim de promover aproximação do educando com o convívio e a frequência nas turmas regulares de ensino.

Não obstante, em 29 de dezembro de 2008, o governo federal, por meio da Lei nº 11.892/08, instituiu a Rede Federal de Ensino, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Apesar de essa Lei não dedicar um artigo ou item específico para a Educação Especial/Educação Inclusiva, estabelece, em seu artigo 6º, que uma das finalidades dos IFs é a de oferecer educação profissional e tecnológica em todas as modalidades. Por *modalidades*, pode-se inferir que está aí incluída a educação especial e inclusiva:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em **todos os seus níveis e modalidades**, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos

setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), outros documentos de relevante importância foram elaborados com o intuito de garantir a sua normatização e implementação *a posteriori*.

O Decreto nº 6.571/2008, que tratou sobre o atendimento educacional especializado, foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 que, certamente, tratará mais amplamente da Educação Especial, não se restringindo apenas ao atendimento educacional especializado.

Uma das diretrizes encontradas nesse decreto, é a de que “a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2011) é a “garantia de um sistema educacional inclusivo, **em todos os níveis**, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011, grifo nosso), ou seja, abrange tanto a educação básica quanto o ensino superior.

É importante esclarecer que, assim como em outros documentos, esse decreto considera como público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2009, trata das diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, por sua vez, institui essas diretrizes. Observamos que tanto o parecer quanto a resolução não se referem especificamente à educação profissional, entretanto, no artigo 3º da resolução, lê-se: “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009).

Considerando que a acessibilidade é uma questão de fundamental importância para a elaboração de propostas de Educação Inclusiva para o educando da Educação Especial, especialmente as pessoas com deficiência, o Decreto nº 5296/2004, dentre outros documentos oficiais, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das “pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida”. Esse decreto apresenta conceitos de acessibilidade e barreiras, apresentando os seguintes tipos de barreiras:

I – acessibilidade: condição para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora e deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o cesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e
- d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso a informação.

O termo *acessibilidade* tem suscitado muitas discussões na atualidade e apresenta respaldo em políticas públicas de inclusão, provocando consideráveis mudanças no sistema educacional brasileiro. É importante destacar que há diferença entre os termos “acesso” e “acessibilidade”. Manzini (2008), por exemplo, alerta para as confusões conceituais que os profissionais da Educação Especial fazem quando se referem à acessibilidade e ao acesso. Para o autor, a palavra “acesso”, muito utilizada nos documentos nacionais que visam garantir a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial, pode aludir a *status* social e a espaço físico.

No primeiro caso, as pessoas podem ter acesso a, por exemplo, cargos de chefia, às diversas modalidades de ensino, à pós-graduação, a uma bolsa de estudos no exterior, entre outros. Em relação ao espaço físico, Manzini (2008) esclarece que é possível ter acesso a estes,

sem, contudo, ter acessibilidade a eles. Por exemplo, uma escola em que não há rampas ou elevador em um prédio com vários andares, tem-se *acesso* a esses espaços, mas esses mesmos espaços não têm *acessibilidade*.

Para Manzini (2008, p.284), o conceito de *acessibilidade* é assim descrito: “somente uma situação é acessível se nela estiver contida as condições de acessibilidade”. Por outro lado, na PNEE-PEI, é possível identificar duas relações diferentes com o conceito de acessibilidade: a primeira delas se encontra na quarta seção:

[...] assegurar a **inclusão escolar** de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades;/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: **acesso** ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a educação superior, oferta de atendimento educacional especializado, formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; **acessibilidade** arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008^a, p.13, grifo nosso).

Na educação superior, a Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção de **acessibilidade** arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008^a, p.14, grifo nosso).

Identificamos aí que a ideia de acessibilidade, se comparada com o Decreto nº 5.296/2004 e as investigações de Manzini, é ampliada ao fazer menção à acessibilidade aos materiais didáticos e pedagógicos. Porém, ao final do documento, o conceito de acessibilidade do PNEE-PEI parece estar associado ao conceito expresso no Decreto nº 5.296/2004:

A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de **barreiras** arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo, instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008^a, p.12).

Embora a Política pontue a promoção da acessibilidade em materiais didáticos e pedagógicos, ela não menciona a existência de barreiras curriculares e pedagógicas.

A Resolução nº 04/2009¹⁶, em seu segundo artigo, afirma que

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as **barreiras** para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de **acessibilidade na educação** aqueles que asseguram condições de **acesso ao currículo** dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

No Decreto nº 7.611/2011, o atendimento educacional especializado diz respeito ao “conjunto de atividades, recursos de **acessibilidade** e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente” (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Em seu artigo 1º, o decreto é bem incisivo quando determina as seguintes diretrizes:

¹⁶Embora a Educação Especial seja uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a Resolução é específica para a Educação Básica.

- I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II – aprendizado ao longo de toda a vida;
- III – **não exclusão** do sistema educacional geral **sob a alegação de deficiência**;(grifo nosso)
- IV – garantia de Ensino Fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V – oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI – adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII – oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial.

Nesse sentido, observamos que a Resolução nº 4/2009 foi inovadora ao introduzir a necessidade de **acessibilidade na educação**, a fim de eliminar barreiras que impeçam a plena participação da pessoa com necessidades específicas na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem, promovendo o **acesso** ao currículo e a utilização de materiais didáticos e pedagógicos.

Constatou-se, durante a pesquisa documental, a carência de uma legislação que trate preferencialmente da Educação Inclusiva no Ensino Médio, perpassando pela educação profissional. Tomando como ponto de partida o panorama dos Institutos Federais¹⁷, que englobam tanto o nível¹⁸ de Educação Básica quanto Superior, interessou-nos atentar para o que tem sido produzido em termos de políticas de Educação Inclusiva em cada um desses níveis de ensino, em especial o Ensino Médio e o Ensino Superior.

Deve-se atentar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), apesar de estabelece que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, não explicita diretamente o Ensino Médio, assim como o faz com a Educação Infantil e o Ensino Superior.

Não obstante, a Resolução nº 04/2009 não se estende para a educação superior, pois, apesar de pontuar que a Educação Especial se dá em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, institui explicitamente as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) apenas na Educação Básica. Verificamos, portanto, que os documentos orientadores da Educação Inclusiva apresentam relativa heterogeneidade quando se referem aos níveis, etapas e modalidades de ensino: alguns contemplam a Educação Infantil e educação superior, outros apenas a Educação Básica.

Desse modo, os Institutos Federais, na medida em que devem, segundo a Lei nº 11.892/2008, ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, devem seguir dois principais objetivos frente à proposta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O primeiro deles, como instituições que promovem a Educação Básica, eles devem oferecer atendimento educacional especializado, como previsto no artigo 1º da Resolução nº 04/2009:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no **Atendimento educacional especializado (AEE)**, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de **Atendimento Educacional Especializado** da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

¹⁷Os Institutos Federais, de acordo com a Lei nº 11.892 de 2008, devem disponibilizar 50% de suas vagas para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e 20% para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, nas áreas de ciência e matemática e para a educação profissional.

¹⁸Segundo a LDB nº 9694/96, a educação escolar compõe-se por níveis, etapas e modalidades. Temos os níveis da educação básica e da educação superior. As etapas da educação básica são a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Além disso, as instituições federais que ofertam educação superior poderão estruturar núcleos de acessibilidade para a oferta de atendimento educacional especializado.

Buscando atender à profissionalização desse público, foi criado, no ano de 2000, o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas público-alvo da Educação Especial no âmbito das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo principal desse programa é inserir as pessoas PAEE nos cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esse programa foi reformulado em 2010, passando a ser denominado de Ação TEC NEP. Um Dos objetivos mais importantes dessa Ação é a implantação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), responsável por articular as ações internas voltadas para garantir a acessibilidade dessas pessoas, e ao desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade e eliminação de barreiras, com o intuito de atingir o sucesso em sua formação profissional (BRASIL, 2000).

A criação de Núcleos de Apoio, acreditamos, não é suficiente para que ocorram mudanças significativas no contexto educacional. É preciso haver sobretudo respaldo político, financeiro, pedagógico e institucional para que ações afirmativas possam ser implementadas e desenvolvidas. Observamos, também, que ainda perdura uma interpretação romântica da inclusão, de que todas as pessoas com deficiência são bem aceitas socialmente e que o preconceito e o estigma não são mais tolerados, entretanto, diante dos diversos documentos oficiais aqui registrados, percebe-se que ainda há grande esforço e dificuldade das pessoas com necessidades específicas de ter seus direitos, mesmo os mais elementares, garantidos e respeitados.

Para corroborar a importância da educação inclusiva em todo o âmbito nacional e ratificar a necessidade de um olhar mais profundo e específico para esse público-alvo, em 06 de julho de 2015, foi instituída a Lei nº 13.146, denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também denominada de “Estatuto da Pessoa com Deficiência”. Entre os vários artigos que a compõem, ela determina em seu capítulo IV, artigo 27: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

Nesse documento, é abordado o direito à educação, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: a educação deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino e deve garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras.

Em 29 de dezembro de 2016, é sancionada a Lei nº 13.409, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Um ponto muito importante destacado nessa lei encontra-se no seu Art. 7º: “No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.”

3.3 Documentos normativos do Instituto Federal Goiano e suas ações político-pedagógicas inclusivas no âmbito da Educação Especial

Nossa análise documental iniciou-se com uma avaliação preliminar de cada documento, observando os seguintes elementos: contexto de produção, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Após a análise desses aspectos de cada documento, prosseguimos coma etapa seguinte da análise documental, que consistiu no “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p.303).

Reforçamos que o que caracteriza a análise documental é a realização dessas etapas de análise, baseadas em uma interpretação que tenha em vista a temática proposta e a pergunta de pesquisa. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

São consideradas políticas públicas de inclusão aquelas que procuram inserir, na sociedade, grupos socialmente marginalizados, como pessoas negras, homossexuais, pessoas com deficiência ou desfavorecidas economicamente. As políticas públicas de inclusão objetivam levar esses grupos a usufruir dos seus direitos humanos básicos. As ações que se encontram no âmbito da educação, habitação, previdência, saúde etc. e que se materializam com o estabelecimento de leis e decretos estão inseridas no campo das políticas sociais. A partir da década de 90, foram criadas ações políticas voltadas para a inclusão social, mas que o faziam de forma separatista, afetando (e, em boa medida, ainda afeta) boa parte da população: miseráveis, negros, indígenas, pessoas com deficiência e outros. Se ainda há necessidade de se falar em inclusão, é porque a discriminação social continua sendo um problema e, apesar da dificuldade em progredir nesse sentido, constata-se algum compromisso, ao menos no âmbito de leis, que vise dificultar a discriminação e a exclusão social.

Ainda no contexto legal, lembramos que o Conselho Superior, em 19 de agosto de 2009, aprovou o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Resolução nº 001.

Segundo o artigo 1º, parágrafo 2º:

O Instituto Federal Goiano é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, *multicampi* e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]

No capítulo II - Dos Princípios, das Finalidades e Características e dos Objetivos, no artigo 3º, inciso V, o IF Goiano descreve seus princípios norteadores (grifo nosso):

- I – compromisso e prática com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- II – mercantilização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- III – compromisso com a formação humana integral, com a produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- IV – eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- V – **inclusão socioeducativa de pessoas com necessidades educacionais especiais e diferenças específicas;**
- VI – natureza pública e gratuita e ensino, sob responsabilidade da União.

Nota-se que a Educação Inclusiva está arrolada como um de seus princípios norteadores. Frente aos objetivos da presente pesquisa e com base na análise do Estatuto, foi possível levantar uma suposição inicial: o IF Goiano não especifica e nem delimita os sujeitos da inclusão socioeducativa. Em vez disso, é apresentada uma proposta mais abrangente, principalmente por não fazer referência às pessoas que tem sido consideradas público-alvo da Educação Especial.

No artigo 6º, o estatuto do IF Goiano destaca a oferta de vagas para a educação profissional técnica de nível médio:

No desenvolvimento de sua ação acadêmica, O Instituto Federal Goiano, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50%(cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica, ressalvado o caso previsto no parágrafo 2º do art. 8º da Lei nº 11.892/2008.

Entretanto, percebemos que o IF Goiano não contempla reserva de vagas para pessoas PAEE. Em 28 de dezembro de 2016, a Lei nº 13.409/16, alterando a Lei 12.711/12, determina a

reserva de vagas no ensino técnico de nível médio para as pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência. Lê-se, no artigo 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. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Outra observação bastante relevante nesse Estatuto diz respeito ao artigo 24, que versa sobre o Regime Acadêmico/Ensino:[...] O currículo no IF Goiano está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político institucional, sendo norteado pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política de qualidade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo e formação na vida e para a vida, a partir da concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano. Porém, percebeu-se que o documento não se refere explicitamente à importância da Educação Inclusiva e nem à adaptação de currículo, ao acolhimento e ao comprometimento com ações afirmativas que visem atender esses educandos que possuem necessidades educacionais especiais.

O Regimento Geral do IF Goiano, aprovado pela Resolução nº 007/2012 de 27 de abril de 2012, em seu artigo 1º, apresenta:

O Regimento é o conjunto de normas que disciplina as atividades comuns e vários órgãos e serviços integrantes da estrutura organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia Goiano (IF Goiano), nos planos administrativo, didático-pedagógico e disciplinar, com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias.

O que podemos observar nesse documento é que são atribuídas competências a gestores subordinados à Pró-Reitoria de Ensino, como a Diretoria Sistêmica de Educação à Distância e Coordenador-Geral de Desenvolvimento de Ensino, que passam a ter a responsabilidade de implementar a Educação Inclusiva. As competências atribuídas ao Coordenador-Geral de Desenvolvimento de Ensino, por exemplo, destacam (grifos nossos):

Artigo 44 - Compete ao Coordenador-Geral de Desenvolvimento de Ensino:

- I - assessorar a PROEN nas questões relativas ao processo educativo e pedagógico;
- II – interagir com as demais diretorias e coordenações da PROEN, com vistas ao desenvolvimento eficiente das atividades de ensino;
- III – articular as equipes pedagógicas dos *campi* visando a implementação das políticas educacionais definidas para o IF Goiano;
- IV – viabilizar a integração entre os *campi* para o planejamento, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas;
- V – assessorar, pedagogicamente, diretorias e departamentos de ensino em articulação com os setores pedagógicos dos *campi*;
- VI – **estimular a implantação de políticas de ações afirmativas, notadamente de Educação Inclusiva;**
- VII – colaborar com as demais Diretorias e Coordenações da PROEN na atualização e acompanhamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos do IF Goiano em conjunto com as equipes acadêmicas dos *campi*;
- VIII – atualizar e catalogar as publicações de instrumentos legais e normativos relacionados aos diversos níveis e modalidades de ensino ofertados pelo IF Goiano;
- IX – identificar as necessidades de formação continuada dos profissionais de ensino promovendo, junto às equipes pedagógicas, mecanismos de assessoramento e acompanhamento de ações efetivas, visando a superação das dificuldades detectadas;
- X – colaborar com as Diretorias e Coordenações da PROEN na definição das ações acadêmicas, em especial as didáticas, em articulação com as equipes dos *campi*;
- XI – colaborar com os processos decisórios inerentes à criação e extinção de cursos, alteração e utilização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos no âmbito do IF Goiano;

XII – identificar, discutir, refletir e analisar os índices de evasão e repetência, com a equipe da PROEN, diretores de ensino e setor pedagógico dos *campi*, visando a criação de estratégias e alternativas para sua superação;

XIII – colaborar com fóruns para discussão de questões referentes à educação, ao ensino, à legislação educacional, a currículos, assuntos estudantis e a políticas e programas definidos pelo MEC;

XIV – **cooperar com os Núcleos de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (NAPNE), em conjunto com a Diretoria e Assistência Estudantil e com as coordenações pedagógicas dos *campi*, na gestão dos procedimentos educativos e na adoção de medidas adequadas, visando à aprendizagem significativa dos alunos com necessidades especiais;**

XV – desenvolver ações que busquem minimizar os obstáculos que inviabilizam o bom desempenho dos alunos e sua permanência no IF Goiano;

XVI – apresentar ao Pró-Reitor de Ensino o relatório anual das atividades desenvolvidas pelo seu setor; e

XVII – executar outras atividades delegadas pelo Pró-Reitor de Ensino.

Ainda em seu artigo 47 (pg.20), a Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil determina (grifo nosso):

A Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil é o órgão, no âmbito do IF Goiano, responsável por traçar diretrizes na área de assistência ao estudante regularmente matriculado nos diversos cursos e programas ofertados. As ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I. Moradia estudantil;

II. Alimentação;

III. Transporte;

IV. Atenção à saúde;

V. Inclusão digital;

VI. Cultura;

VII. Esporte;

VIII. Creche;

IX. Apoio pedagógico; e

X. **Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade e superdotação.**

A ideia de trabalho funciona com uma delegação de poderes, envolvendo os principais setores ligados ao ensino, além da colaboração do NAPNE, que são “peças-chave” nesse processo de Educação Inclusiva.

Com o objetivo de reforçar o processo de crescimento em práticas de gestão, o Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, instituiu, como parte integrante do processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior (IES), a elaboração do PDI, instrumento de gestão e planejamento estratégico nessas instituições. O planejamento estratégico faz com que a instituição defina seus objetivos para curto, médio e longo prazos, bem como repense e estabeleça as ações necessárias para o alcance de seus objetivos.

Portanto, as discussões realizadas neste capítulo são oriundas dos PDI¹⁹ 2014-2018 e 2019-2023. O primeiro PDI do IF Goiano foi o PDI 2009-2013, que tratou da Educação Inclusiva, traçando metas, entretanto, sem qualquer acompanhamento ou respaldo da legislação pertinente.

No item 2.6, que abrange a responsabilidade social, o IF Goiano entende que é seu dever promover a igualdade de oportunidades através de ações sociais propositivas desenvolvidas em seus *campi*, visando a “Minimização das desigualdades e exclusão social, através da qualificação profissional para portadores de necessidades especiais (TECNEP), propiciando adequação de acessos aos ambientes educativos e contratação de profissionais habilitados para o trabalho com PNE”.

¹⁹ O PDI é um documento público divulgado no site do Instituto Federal Goiano, www.ifgoiano.edu.br.

O item 10 deste PDI 2009-2013 é dedicado essencialmente às pessoas com algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida. Nele, é usado o termo “PNE – Pessoas com Necessidades Específicas, é destacada a criação do NAPNE e são traçados objetivos e metas para atender esse público-alvo da Educação Inclusiva. Entretanto, se se analisar o progresso no final do interstício de 05 anos, o cenário não aparenta ter sofrido grandes mudanças, com exceção da construção e reforma dos *campi*, como *Campus Rio Verde*, *Campus Ceres* e *Campus Urutaí*.

Para os propósitos dessa pesquisa, decidimos analisar especificamente os dois últimos PDI do IF Goiano: PDI 2014-2018 e PDI 2019-2023. Justificamos esse recorte pelo amadurecimento do Núcleo, e por ter havido tempo, acreditamos, suficiente para que ações afirmativas pudessem ser desenvolvidas e seus resultados pudessem ser analisados.

O PDI 2014-2018 foi um documento escrito por vários autores/servidores do IF Goiano e aprovado pela Resolução nº 063/2014 de 05 de dezembro de 2014. Após a criação dos Institutos Federais em 2008, o PDI vem sendo atualizado em termos de informações e elaboração de planos de trabalho, se comparados aos objetivos pretendidos pelo primeiro PDI do IF Goiano.

Ao iniciarmos a leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, constatamos que a linha de raciocínio é a mesma quando comparamos seu conteúdo com o que preconiza a legislação brasileira; O IF Goiano ratifica a sua posição, reafirmando a sua missão institucional, declaradamente comprometida com o educando, com suas necessidades educacionais, para isso, oferece educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, contribuindo para a formação de educandos mais conscientes da sua responsabilidade frente aos desafios e oportunidades na sociedade e no mercado de trabalho. A citação a seguir, extraída do citado PDI, confirma esse comprometimento com a educação:

[...] tem como finalidade ofertar ensino público, gratuito e de qualidade, pautando-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, cada uma dessas atividades, mesmo que realizadas em tempos e espaços distintos, tem um eixo fundamental: constituir a função social da instituição que é a de democratizar o saber e contribuiu para a construção de uma sociedade ética e solidária. Suas ações são voltadas à socialização de saberes teóricos e práticos, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos para que se constituam cidadãos participativos e corresponsáveis nos processos de transformação da sociedade (PDI 2014-2018, p.12).

Não obstante, o IF Goiano afirma que sua missão é de “promover educação profissional de qualidade, visando à formação integral do cidadão para o desenvolvimento da sociedade” (PDI 2014, p.20-21).

No item 3.4.1, o documento prevê a inclusão de pessoas com necessidades especiais, admitindo flexibilidade dos componentes curriculares e oportunidades diferenciadas de integralização do curso:

desenvolvimento de ações que integrem, no processo acadêmico, todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais e os que apresentam lacunas no processo de Educação Básica. (PDI 2014-2018. p.57)

Uma das premissas dos Institutos Federais é a educação profissional técnica de nível médio, possibilitando aos educandos egressos do Ensino Fundamental um ensino de qualidade, o aprendizado de uma profissão, uma maior competitividade no mercado de trabalho e, principalmente, a formação de indivíduos conscientes da sua importância como parte da sociedade.

O PDI 2014-2018 do IF Goiano visa oferecer educação profissional técnica de nível médio sob a orientação da legislação vigente, atendendo aos princípios norteadores estabelecidos pela resolução CNE/CEB nº 06/12 e praticando uma política de inclusão, conforme descrito no item 3.4.1.1.2:

[...]

X – reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas portadoras de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades, além de pessoas em regime de acolhimento ou internação, e em regime de privação da liberdade;

Entretanto, no item 7.4, que trata dos estímulos à permanência, observamos que não há nenhuma citação que se refira a políticas de incentivo e ações afirmativas que estimulem a permanência de alunos com deficiência nos *campi*.

Após a leitura do PDI 2014-2018, não foram observados itens que se referissem especificamente a ações afirmativas direcionadas às pessoas com necessidades educativas especiais. A reserva de vagas a esse público-alvo sequer é mencionada.

No item 5.1, (p.93à96), “Da infraestrutura atual das unidades do IF Goiano”, percebeu-se o espaço físico referente ao NAPNE não existe em praticamente nenhum dos *campi* e nem mesmo na própria Reitoria. Em 2014, o IF Goiano era composto pelos *Campi* Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde, Urutaí e a Reitoria. Segundo o que consta no PDI 2014/2018, no setor de Ensino, apenas os *campi* Rio Verde, Morrinhos e Urutaí tinham salas destinadas para o NAPNE, sendo que nestes últimos eram consideradas insuficientes²⁰, segundo legenda aplicada neste PDI. No setor de Pesquisa, não existia nenhuma sala para o NAPNE e no Setor de Extensão, apenas o *Campus* Rio Verde tinha uma sala do NAPNE, que também é considerada insuficiente.

Entretanto, no item 5.2 – “Da ampliação das instalações físicas”, há um item que se compromete em atender essa demanda, mas não especifica em qual(is) *campus* as instalações serão construídas(p.02).

No item 7.2, (p.129) – “Do apoio pedagógico”, lê-se: “Os alunos portadores de algum tipo de deficiência são identificados e encaminhados ao Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social (NAPIS)”. Dessa forma, acreditamos que seja possível pensar estratégias de suporte pedagógico para atender essas demandas específicas.

No item 7.4 (p.130) – “Dos estímulos à permanência”, não há qualquer indicação referente a políticas de incentivo e ações afirmativas que estimulem a permanência de alunos com algum tipo de necessidades especiais nos *campi*.

Em 2019, foi (re) elaborado um novo PDI da Instituição, dessa vez, compreendendo o período de vigência de 2019-2023. No item 2.1.2 desse documento, percebemos que o IF Goiano enfatiza seu compromisso com a implementação de políticas de acesso e permanência, prioritariamente, aos grupos em situação de vulnerabilidade social, respeitando os aspectos de diversidade sociocultural. Entretanto, há clareza quanto ao comprometimento com a Educação Inclusiva, respeitando as peculiaridades do educando e implementando o que preconiza a legislação da Educação Especial/Educação Inclusiva.

No item 2.4.2, parece haver preocupação constante do IF Goiano com a oferta de uma educação humanitária, que incentiva a integração e que se compromete em oportunizar uma educação para todos os segmentos menos favorecidos e discriminados, adotando mecanismos voltados às ações afirmativas.

Observou-se, no PDI 2019/2023, que há uma tabela de Levantamento dos Espaços Físicos no IF Goiano (p.117-119). Essa tabela revela que, nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, os espaços físicos destinados ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) são praticamente inexistentes em todos os *campi*, e, naqueles em que existem, pouquíssimas instalações são consideradas suficientes. Na área de Ensino, apenas os *campi* Ceres, Rio Verde e Urutaí têm um espaço físico reservado ao NAPNE e considerado suficiente. O *campus* Iporá, apesar de ter uma sala dedicada ao NAPNE, é considerada insuficiente.

Na área de Pesquisa, o quadro apresenta a informação “inexistente” em todos os *campi*, ou seja, nenhum deles possui espaço físico destinado ao NAPNE para a área de pesquisa. Finalmente, no setor de Extensão, apenas o *campus* Rio Verde possui espaço para o NAPNE, mesmo assim, é considerado insuficiente.

²⁰Legendas extraídas do PDI (2014-2018, p. 93) do IF Goiano: Suficiente: o quantitativo é suficiente e atende a demanda do IF Goiano. Insuficiente: existe um quantitativo, no entanto, não atende a demanda do IF Goiano ou precisa de reforma. Inexistente: Não existe.

No item 3.2.2, que trata da Ampliação das instalações físicas, o IF Goiano implementa um Plano Diretor de Obras e Engenharia e declara se comprometer, frente à expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, um aumento de infraestrutura física, pequenas adaptações e/ou reformas, a fim de atender essas necessidades, ordenadas por grau de prioridade e cuja execução está programada para acontecer no interstício de 2019 a 2023.

No quadro 64 do PDI (p.130-131), há menção a um compromisso de construção de um espaço físico destinado ao NAPNE no *Campus* Iporá, previsto para o ano de 2020. No quadro 67 do PDI (p.133-136) podemos observar o item destinado à acessibilidade no *campus* Rio Verde.

3.3.1 Documentos normativos específicos na perspectiva da Educação Inclusiva do Instituto Federal Goiano

Em 01 de Março de 2013, o Conselho Superior do IF Goiano, por meio da Resolução nº 024/2013, aprovou o Regulamento Institucional do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), tendo como ferramenta de inclusão na Instituição, a Ação TEC NEP, considerando a Legislação e as Políticas Públicas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo o Artigo 2º deste Regulamento:

O NAPNE é um órgão de assessoramento e encontra-se ligado à Reitoria, à Pró-Reitoria de Ensino e em cada *campus* diretamente à Diretoria de Ensino. O NAPNE, criado por Portaria em cada *campus*, é um setor consultivo, que responde pelas atividades de Educação tecnológica e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas na Rede Federal.

Neste Regulamento, está disposta a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Foram implantados os Núcleos na maioria dos *campi* do IF Goiano, totalizando, atualmente, 09 núcleos.

A existência destes núcleos é imprescindível para que sejam alcançados os objetivos propostos da Ação TEC NEP, visando uma Educação Inclusiva.

Ainda sobre o regulamento do NAPNE do IF Goiano, em seu Art. 5º, inciso IV, encontra-se o seguinte:

Estimular o espírito de inclusão na comunidade interna e externa, de modo que o (a) estudante, em seu percurso formativo, adquira conhecimentos técnicos, científicos e também valores sociais consistentes, que o levem a atuar na sociedade de forma consciente e comprometida.

Consta do Regulamento em questão que o NAPNE buscará desenvolver suas atividades preferencialmente por meio de projetos de extensão, como seminários, cursos de curta duração, oficinas, palestras.

Observando o que dispõe no Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, elencamos os seguintes artigos:

Art. 2º A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados **atendimento educacional especializado** (grifo nosso), compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- V - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em 17 de junho de 2016, o Conselho Superior do IF Goiano aprovou o regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) através da Resolução nº 030. Esses atendimentos são “parte integrante do processo educacional e se realizam em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino do IF Goiano. São recursos educacionais e estratégias de apoio e complementação colocados à disposição dos estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação e transtornos específicos de aprendizagem, de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada aluno” (Art. 1º).

Ainda segundo o regulamento, o AEE busca minimizar barreiras arquitetônicas de acordo com as normas técnicas de acessibilidade, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais enfrentadas pelos estudantes público-alvo da Educação Inclusiva²¹, desenvolvendo recursos didáticos e pedagógicos adequados a esse grupo.

O artigo 5º do Regulamento AEE determina que:

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 de saúde, da assistência social, entre outros necessários ao entendimento.

Segundo o 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 Apoio 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”.

No ano seguinte, em 02 de maio de 2017, o Conselho Superior do IF Goiano aprova a Resolução nº 019/2017, que dispõe sobre o Regulamento para a Educação Inclusiva no âmbito da instituição, além de instituir um Comitê de políticas Inclusivas, com o objetivo de subsidiar o Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social e os NAPNE relacionados às políticas inclusivas para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE). Ademais, a atividade desse Comitê tem por objetivo apoiar e propor ações que visem a inclusão do PAEE no IF Goiano de forma igualitária na educação profissional e sua inserção no mercado de trabalho formal.

De acordo com o Artigo 33 desse regulamento, o Comitê de Apoio à Inclusão terá como funções:

- I – Ampliar a atenção integral à saúde do estudante com necessidades especiais;
- II – Sensibilizar a comunidade para o convívio com a diversidade social e as diferenças;
- III – Sugerir a ampliação das políticas públicas de atendimento às pessoas com deficiência e às minorias sociais;
- IV – Criar redes com os profissionais de saúde e educação para apoiar a escola inclusiva;
- V – Assessorar a comunidade escolar na identificação dos recursos da saúde e da educação existentes e orientar a otimização no uso desses recursos.

O *Campus* Posse, em 08 de abril de 2015, cria, através da portaria nº 06, o Núcleo de Inclusão do *Campus* Posse – NINC, que tem por objetivos discutir, propagar, fundamentar, conscientizar e capacitar quanto às questões culturais, sociais e políticas nos eixos: educação no

²¹ O termo Educação Especial tem sido substituído pelo termo Educação Inclusiva, buscando assegurar às mais variadas necessidades um atendimento educacional especializado e a Lei nº 13.146/15 – estatuto da Pessoa com Deficiência é a mais recente legislação vigente e não traz o termo Educação Especial, mas “Educação e Escola Inclusiva”.

campo, diversidade de gênero, direitos humanos, pessoas com necessidades específicas e cultura afro-brasileira e indígena, promovendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Segundo o artigo 2º, o NINC está ligado diretamente à Gerência de Ensino.

O NINC não se caracteriza apenas por ser um núcleo de inclusão voltado às pessoas com deficiência e/ou público-alvo da Educação Especial. Ele se destaca por abranger uma população que é vítima de discriminação e exclusão social. Também compõem o NINC os seguintes núcleos: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEABI; Núcleo de Estudos sobre a Diversidade Sexual – NEDS; Núcleo de Estudos em Educação para a Sustentabilidade do Campo – NESC e Núcleo de Estudos de Inclusão da Mulher – NEIMU.

Atendo-nos à questão da inclusão, o *Campus* Posse se destaca pela criação do Plano de Acessibilidade Pedagógica: um documento elaborado por diversos servidores do *campus*, como técnicos administrativos, professores, intérpretes, dentre outros. Esse plano complementa as ações pedagógicas realizadas pelo *campus*, propiciando aos docentes metodologias e conhecimento básico para a realização do trabalho pedagógico, apontando as necessidades específicas mais comuns na comunidade escolar do IF Goiano nesse *campus*.

Segundo o Plano de Acessibilidade Pedagógica, a equipe docente, por observar diretamente os problemas vivenciados pelas pessoas com deficiência, optou por padronizar os procedimentos internos do *campus*, objetivando facilitar quaisquer adaptações pedagógicas necessárias que possam contribuir para o acolhimento e o sucesso escolar desses alunos.

3.4 Impactos das intervenções político-pedagógicas desenvolvidas pelos NAPNE do IF GOIANO no atendimento ao público-alvo da Educação Especial da Educação Profissional

Os NAPNE têm como principal objetivo o desenvolvimento de uma cultura de educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, de superação de barreiras, sejam elas arquitetônicas, educacionais ou atitudinais frente às pessoas com necessidades específicas. Há, com isso, potencial para consolidar os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, conforme a Declaração de Salamanca (1994) e os preceitos da atual LDB.

A criação dos NAPNE pela Ação TEC NEP visa mobilizar pessoas e instituições para que sejam implementadas, no âmbito da instituição, as medidas previstas nesses documentos. A possibilidade de implementação dessas medidas envolve profissionais, como psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, docentes, discentes e a comunidade escolar como um todo.

O IF Goiano está distribuído pelo estado de Goiás em 12 (doze) diferentes *campi*, entretanto, nem todos os *campi* contam com um espaço físico destinado ao NAPNE. Foi preciso identificar se estão sendo implementadas ações afirmativas e se a Educação Inclusiva na educação profissional tem se concretizado nos institutos.

Algumas informações sobre o funcionamento dos NAPNE foram colhidas por meio de contato direto com os servidores responsáveis pelos Núcleos (salvo nas instituições que não contavam com um NAPNE). As informações, coletadas por *e-mail* e/ou telefone, encontram-se descritas abaixo:

1-O *Campus* Urutaí possui um NAPNE e, segundo informações disponibilizadas pela responsável, “os documentos que norteiam esse núcleo é o Regulamento Institucional do NAPNE, aprovado pela Resolução nº 024/2013, e o Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial aprovado pela Resolução nº 019/2017. O *campus* possui acessibilidade, como piso tátil, algumas rampas e corrimões. Existe o atendimento AEE e não possui recursos multifuncionais, visto que o núcleo não tem verba específica e, infelizmente, segundo a servidora responsável, o núcleo não é contemplado na distribuição de recursos do *campus* para a compra de materiais”.

O *Campus* possui diversos alunos público-alvo da Educação Especial, conforme dados encaminhados pela servidora do *campus*, sintetizados no quadro 3, abaixo:

Quadro 3 - Ações afirmativas do NAPNE no *Campus* Urutaí

Turma	Deficiência	Laudo	Necessidade Especial Relatada	Situação-Acompanhamento oferecido ao aluno	O que a Escola precisa para atender
Téc. Informática	Transtorno do Espectro do Autismo		Dificuldade na socialização, mudanças bruscas, hipersensibilidade sensorial.	AEE Alimentação no R2 Orientações aos professores Conversas constantes com a família para busca do laudo	Sempre que houver alguma mudança seja de espaço ou de tempo a aluna deve ser avisada previamente; Realizar adaptações curriculares em todas as disciplinas, suplementado ao currículo, isto é, oferecendo além do que está previsto para a turma; Encaminhamento para equoterapia; Professores precisam envolver a aluna em projetos diferentes. A aluna não consegue fazer natação
Licenciatura em Biologia	Física	Doença Neurodegenerativa – Ataxia de Friedrich	Limitação motora progressiva. A princípio dificuldade para se locomover	Contato com a família que alegou que no momento a aluna consegue escrever bem, só com dificuldade na locomoção.	Atendimento individualizado dos professores quando se fizer necessário. Quando houver necessidade de deslocamento de longa distância a aluna precisa ser acompanhada. Observar constantemente as condições motoras da aluna e caso haja necessidade realizar adaptações.
Téc.	Deficiência	TDA e	Dificuldade	AEE	Buscar a atenção

Turma	Deficiência	Laudo	Necessidade Especial Relatada	Situação-Acompanhamento oferecido ao aluno	O que a Escola precisa para atender
Agropec. Integrado ao EM	Intelectual	Oligofrênia Leve	para aprender. Dificuldade em se concentrar		do aluno o tempo todo durante as aulas. Os professores devem marcar horário de atendimento individualizado para o aluno, em especial em véspera de avaliação. Definição de adaptações curriculares pelos professores em parceria com o NAPNE
Téc. Agropecuária Integrado ao EM	Auditiva	Perda auditiva de grau moderado	O aluno usa aparelhos nos dois ouvidos e faz leitura labial.	AEE Monitorias Adaptações curriculares.	Nunca falar de costas para o aluno porque o mesmo faz leitura labial. Os professores devem orientar a turma a evitar conversas e barulhos constantes porque prejudica a sua audição. O aluno usa um sistema FM que possibilita ouvir o professor, é preciso pegar o transmissor e o microfone para o professor usar. Com esse sistema ele só ouve a voz do professor, caso os alunos façam perguntas ao professor durante a aula o professor deve repetir para que o aluno ouça.

Turma	Deficiência	Laudo	Necessidade Especial Relatada	Situação-Acompanhamento oferecido ao aluno	O que a Escola precisa para atender
Medicina Veterinária-Cota de pessoas com deficiência	Deficiência Visual		Cego monocular	Em contato inicial, semestre passado, o aluno afirmou não precisar de auxílio. Esse contato será feito novamente	Os professores devem acompanhar individualmente esse aluno para verificar as possíveis dificuldades e contactar o NAPNE. Encaminhar o aluno para a psicóloga da instituição
Téc. Agropecuária integrado ao EM	Deficiência Intelectual	Retardo Mental Leve/Moderado	Dificuldades de aprendizado na leitura, interpretação, raciocínio, memorização.	Contato inicial com a aluna e a família. Contato com a escola de origem para busca de relatórios pedagógicos. Conversa com os colegas da turma sobre a condição da aluna; Encaminhamento para o AEE Encaminhamento para a fonoaudióloga	Os professores devem fazer um diagnóstico inicial a fim de perceber as potencialidades e as dificuldades da aluna para as necessárias adaptações no currículo. Marcar horários de atendimento individualizado; Professor deve realizar adaptações curriculares em parceria com o NAPNE. Encaminhar a aluna para monitorias e acompanhar – professores As provas poderão ser aplicadas no AEE, caso a aluna queira
	Deficiência Intelectual Leve a Moderada	Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor;	Dificuldade em comparar noções iniciais de quantidade; Está no nível	Foi elaborado um percurso formativo para o aluno, com ênfase nas suas potencialidades	Horário flexibilizado Currículo específico

Turma	Deficiência	Laudo	Necessidade Especial Relatada	Situação-Acompanhamento oferecido ao aluno	O que a Escola precisa para atender
			silábico alfabético sem valor sonoro.	. Ele está estagiando na Bovino, na Equoterapia e no Cão Guia	
Téc. Em Informática integrado ao EM	Múltipla	Paralisia Cerebral e Perda auditiva profunda bilateral	Dificuldade de locomoção a longa distância; Não tem destreza para escrever; Não tem contato com a Libras fora do ambiente escolar.	Acompanhamento de duas tradutoras interpretes em sala de aula. Aulas de português para surdo individualmente. AEE Adquirimos um notebook para a aluna. A aluna faz equoterapia durante as aulas de educação física.	Avisar com antecedência se houver necessidade de deslocamentos longos para providenciar o transporte. Os professores precisam fazer adaptações curriculares com foco na: entrega de materiais impressos, falar de frente com a aluna, planejar atividades diferenciadas com foco sempre no visual, elaborar avaliações com ênfase no visual. Os textos a serem trabalhados precisam ser encaminhados com antecedência às tradutoras interpretes. Envolver a aula em todos os momentos da aula. Os professores devem marcar horários de atendimento individualizado para a aluna.
Licenciatura em Ciências Biológicas	Dificuldade de Aprendizagem: memorização	-	AEE	Definir, urgentemente, as possíveis e necessárias adaptações	

Turma	Deficiência	Laudos	Necessidade Especial Relacionada	Situação-Acompanhamento oferecido ao aluno	O que a Escola precisa para atender
	o, expressão oral e compreensão. Imatura em relação à idade biológica.			curriculares e registrar; Definir e registrar horários de acompanhamento individualizado dos professores. Monitoria	
3º “B” Agropec. Integrado ao Ensino Médio		TDAH	O NAPNE orientou a aluna procurar o núcleo quando tiver dificuldades no processo ensino aprendizagem.	Reduzir os agentes distratores; Observação mais atenta dos professores para fazer os possíveis encaminhamentos; Atendimento individualizado dos professores; Adaptação curricular – tempo ampliado para execução das tarefas e para as avaliações. Buscar sempre a atenção e concentração do aluno durante as aulas.	
Téc. Informática	Tem necessidade de se alimentar de 2 em 2 horas e uso de insulina.	Diabetes Melitus Tipo I	O NAPNE orienta todos os professores sobre as necessárias saídas de sala de aula.	Ficar atento à saúde do aluno e à garantia do seu direito de sair de sala sempre que necessário.	
Téc.	Nível	TDAH	Contato	Os professores	

Turma	Deficiência	Laudo	Necessidade Especial Relatada	Situação-Acompanhamento oferecido ao aluno	O que a Escola precisa para atender
Agropecuária integrado ao EM	Cognitivo limítrofe a médio inferior com prejuízos significativos na cognição; Dificuldade em operações mentais abstratas; Autoestima diminuída e comportamento imaturo, inseguro e estereotipados.		inicial com o aluno e a família. Encaminhamento para a psicóloga da instituição; Encaminhamento para o AEE	devem fazer um diagnóstico inicial a fim de perceber as potencialidades e as dificuldades do aluno para as necessárias adaptações no currículo. Sempre buscar a atenção do aluno durante as aulas; Adaptação curricular – tempo ampliado para execução das tarefas e para as avaliações. Aluno com autoestima baixa, precisa ser motivado e elogiado.	
Téc. Agropecuária Integrado ao EM	Inquieta; Não se concentra; Muita dificuldade em matemática. Dificuldade de leitura e interpretação.	* Transtorno misto de habilidades escolares e * Transtorno de ansiedade generalizada	Contato direto com a aluna e com os pais. Encaminhamento ao AEE para auxílio na execução das atividades e/ou confecção de materiais pedagógicos.	Atendimento individualizado dos professores para sanar as dificuldades, caso houver. Realizar as adaptações curriculares necessárias em parceria com o NAPNE; Professores devem chamar a atenção da aluna o tempo todo, pois se dispersa rapidamente. Não permitir o	

Turma	Deficiência	Laudo	Necessidade Especial Relatada	Situação-Acompanhamento oferecido ao aluno	O que a Escola precisa para atender
				uso do celular em sala e nem ausências sem autorização. Monitoria Encaminhamento para o estágio aqui na escola mesmo.	
Licenc. Biotecnologia	Teve apenas uma crise e estava em casa	Epilepsia mioclônica juvenil	A aluna faz tratamento médico, com consultas periódicas; faz uso de medicamentos.	Caso a aluna reclame de algum mal-estar encaminhá-la ao centro médico. Em caso de crises solicitar a presença do pessoal do NAPNE e do Centro Médico. Em momentos de crise todos devem se afastar e o professor deve, além de solicitar que alguém chame o pessoal do Centro Médico, deitar o aluno, apoiar sua cabeça e ficar próximo.	

Fonte: e-mail recebido da Coordenadora do NAPNE – *Campus* Urutaí em 19/12/2019.

Destacamos, também do *campus* Urutaí, o Programa Cão-Guia²², que teve origem a partir de uma iniciativa do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do Instituto Federal Catarinense *Campus* Camboriú. Esse programa foi acolhido pela Secretaria de Desenvolvimento Humano da Presidência da República – SDH e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC como uma ação de promoção dos direitos das pessoas com deficiência, expandido para outros 6 Institutos Federais, dentre eles o IF Goiano *Campus* Urutaí.

²² Mais informações sobre o Programa Cão-Guia na página do *campus* Urutaí: <<http://www.ifgoiano.edu.br/campusurutai>>.

2 - Segundo a servidora do *campus* Rio Verde, o Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Específicas desse *campus* é regido pelo Regulamento Institucional do NAPNE, aprovado pela Resolução nº 024/2013 e pelo Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial, aprovado pela Resolução nº 019/2017. Nas palavras da servidora, “[...] [quem?] estão caminhando para garantir a acessibilidade, mas ainda há muito caminho a percorrer. Há também uma defasagem no número de intérpretes de Libras e sala de AEE. Quanto aos recursos multifuncionais, possuem alguns, mas falta pessoal técnico capacitado para operá-los, sendo que algumas impressoras para alunos cegos estão paradas. O *campus* possui acessibilidade arquitetônica, como rampas em quase todas as dependências do *campus*, principalmente nas construções mais recentes. No prédio administrativo, onde funciona a diretoria geral, existe um elevador, mas que nem sempre está funcionando, e não possui rampa. Além disso, no salão social a única forma de acesso ao palco é por escadas. Alguns prédios como a Secretaria de Mestrado, que é uma casa adaptada, são cheios de subdivisões, irregularidades no piso e portas de diversas larguras. A maioria dos prédios possui banheiros adaptados, porém, quase sempre com problemas, tipo: a porta não fecha; o vaso sanitário não funciona, a pia idem. O *campus* ocupa uma grande área, porém, nem todos os espaços contam com acessibilidade de um bloco a outro. Não existe faixa tátil no piso e calçadas, nem passarela para pedestres, os quais precisam dividir o espaço com carros e motos. A própria Coordenação de Registros Escolares – CORE, funciona com um balcão na altura padrão, onde o cadeirante não consegue visualizar o atendente e nem ser visto por quem está dentro do espaço.

Quanto aos alunos PAEE, o *campus* possui: no Curso Técnico em Administração, 04 alunos com deficiência auditiva, 01 aluno com déficit de atenção e comprometimento cognitivo, 01 aluno com TDAH²³; no Curso Técnico em Agropecuária, 02 alunas com deficiência auditiva; no Curso Técnico em Informática, 02 alunos, sendo 01 com deficiência física e 01 aluno com deficiência mental moderada; no Curso de Ciência da Computação, 02 alunos com mobilidade reduzida;

O NAPNE tem acompanhado os alunos, tentando auxiliar na medida do possível suas dificuldades. Tem uma participação efetiva nas reuniões de planejamento e formação, buscando a integração de professores e profissionais da instituição em todo o processo de inclusão desses alunos. Porém, é uma tarefa de formiguinha, passo a passo, com muitas dificuldades e entraves, tanto burocráticos quanto atitudinais.”

3 - O *campus* Ceres possui um NAPNE, também regido pela Resolução nº 024/2013 e pelo Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial, aprovado pela Resolução nº 019/2017. Segundo informações disponibilizadas por uma servidora do *campus*, “o NAPNE tem como característica primordial atender e acompanhar o percurso acadêmico de pessoas com necessidades específicas. Em relação à acessibilidade, em 2015 tiveram um projeto intitulado “acessibilidade e inclusão”, o qual tinha como objetivo principal promover o conhecimento e realizar ações sobre acessibilidade e inclusão de pessoas PAEE. Existe um plano de AEE, também denominado como Laboratório de Aprendizagem, que contempla a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, concentrado em ações inclusivas, tomando conhecimento das singularidades dos mesmos para encaminhá-los ao NAPNE, que além de preparar a instituição para receber esse aluno, providenciam a adaptação de currículo conforme a necessidade de cada um. Possuem recursos multifuncionais, com equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e recursos de acessibilidade. Em relação a inclusão de alunos com transtornos, são realizadas ações para sensibilizar, conscientizar, favorecendo mudanças comportamentais e atitudinais com as pessoas envolvidas no processo educacional.

No Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, 04 alunos sendo 01 com dificuldade de fala, 01 com TDAH, dislexia e alexia; 01 com transtornos específicos de aprendizagem e 01 com retardo mental leve. No Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, 05 alunos, sendo 02 com epilepsia, 01 com dificuldade extrema de escrita (engole

²³ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

letras e palavras), 01 com TDAH, 01 com Transtorno de Borderline²⁴ e síndrome do pânico; No Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, 01 alunos com Síndrome de Turner²⁵; no Curso Superior em Licenciatura em Química, 01 autista; no Curso Superior em Sistemas de Informação, 01 aluno com Transtorno Bipolar.

Quanto às ações afirmativas desenvolvidas pelo NAPNE no ano de 2019, a servidora enumerou algumas delas, como: AEE, parceria com a prefeitura de Ceres, disponibilizando uma psicóloga nas aulas de Equoterapia; Flexibilização curricular e adaptação de conteúdo, reuniões mensais e encaminhamentos (interno e externos) dos educandos para atendimentos específicos; participação no processo seletivo dos cursos técnicos por meio de um atendimento especial na aplicação das provas; participação em Feira de Ciências; exposição Agropecuária; desfile estudantil; Integração entre o NAPNE e a Equoterapia; Comemoração ao “Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência”; Participação da V Mostra da Diversidade com as seguintes palestras: Desafios de acessibilidade na Educação; Libras para todos; orientação pedagógica aos docentes e servidores administrativos; Projeto de Ensino: “As histórias importam” e “Como estudar – parceria com o projeto de residência do Curso de Biologia”; Flexibilização Curricular e adaptação de conteúdo; grupo de estudos com os temas: transtornos escolares, transtorno de conduta, *Bullying*, autismo e outras temáticas relacionadas à Inclusão”.

4 –Assim como os demais *campi*, o *campus* Morrinhos tem um Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas e foi criado em 2011. É também regido pela Resolução nº 024/2013 e pelo Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial aprovado pela Resolução nº 019/2017. Esse *campus* tem adaptações arquitetônicas com acessibilidade a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, como rampas, banheiros adaptados e calçadas com pisos táteis. Atualmente, é feito acompanhamento dos alunos com AEE via monitoria, tutoria de pares, e com auxílio de uma estagiária, pois não há, nesse *campus*, professor de AEE. Apesar disso, estão disponíveis recursos multifuncionais, como cadernos com pauta grossa, jogos recreativos em braile, impressora em alto relevo, impressora de escrita em braile, livros com fonte ampliada, punção para escrita em braile com e sem lupas, mouse ampliado, Roller Mouse²⁶, régua para leitura, revistas infanto-juvenis em braile, máquinas de escrever em braile, computador com leitor e scanner de voz, teclado colmeia e tesouras adaptadas.

Estão matriculados, no curso técnico, 04 alunos com necessidades específicas, sendo 02 com dislexia, 01 com TDHA e 01 com gagueira severa. No curso superior, estão matriculados 03 alunos, sendo 01 com paralisia cerebral dipléctica, 01 com transtornos hiper-cinéticos e transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares e 01 aluno com TDHA/Misofonia/prejuízo da função Cognitiva.

Segundo a servidora que disponibilizou as informações acerca do *Campus* Morrinhos, quanto às ações afirmativas realizadas pelo NAPNE do *campus*, fomos informados de que essas informações estariam disponíveis no site da instituição²⁷ e que estão sendo elaboradas atividades (palestras/minicursos) para o início do semestre em curso. Entretanto, ao acessarmos o referido site, não encontramos quaisquer informações sobre as ações afirmativas desse Núcleo.

5 –Em relação ao *campus* Trindade, uma servidora nos informou, de forma bastante sucinta, que o *campus* conta com rampas e piso tátil e que estão matriculados 03 alunos PAEE, com deficiência intelectual global e Transtornos Hiper-cinéticos.

²⁴Síndrome de **Borderline** ou transtorno de personalidade **borderline** é um transtorno mental grave caracterizado por um padrão de instabilidade contínua no humor, no comportamento, auto-imagem e funcionamento. ... A Síndrome de **Borderline** também pode ser chamada de Transtorno de Personalidade Limitrofe. (www.tuasauade.com)

²⁵A **Síndrome de Turner**, ou monossomia do cromossomo X, é uma doença genética que afeta meninas, ocorre em um a cada 2500 nascimentos do sexo feminino e faz parte do grupo de doenças genéticas denominado cromossomopatias, ou seja, alterações do número de cromossomos fetais. (portalarquivos.saude.gov.br)

²⁶Tipo de um mouse adaptado para ser utilizado, com os pés, por pessoas com mobilidade reduzida nos membros superiores.

²⁷ Disponível em <www.ifgoiano.edu.br/morrinhos>. Acesso em (colocar o acesso da seguinte forma, por exemplo: 10 jun. 2020.)

No que se refere às ações afirmativas, fomos informados de que há um acompanhamento individualizado desses alunos, entretanto, não nos foram disponibilizadas informações ou dados detalhados.

6 - O *campus* Cristalina tem um documento próprio com diretrizes para ações do NAPNE. Esse documento foi elaborado com base nos documentos oficiais do IF Goiano, a saber, a Resolução nº 024/2013 e o Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial, aprovado pela Resolução nº 019/2017. Segundo informações da servidora, apesar de haver alguns recursos como banheiros e portas acessíveis a cadeirantes, lupa para alunos com baixa visão, a acessibilidade, de forma geral, é precária. O *campus* não tem professor de AEE, mas é oferecido apoio pedagógico aos alunos por meio de avaliações diferenciadas e monitorias. No curso superior de Horticultura, há 02 alunos com Esquizofrenia e 01 com Bipolaridade associada à Síndrome do Pânico. No curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, estão matriculados 01 aluno com deficiência mental, 02 alunos com deficiência visual e 02 alunos com deficiência auditiva. No curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, por sua vez, há 01 aluno com deficiência mental.

Algumas ações são realizadas com o envolvimento dos alunos em projetos. O NAPNE do *campus* Cristalina desenvolve, desde 2016, o projeto “IF PARA TODOS”, com a participação dos alunos em seminários e oficinas. Os alunos que participam do NAPNE divulgam o conceito de inclusão, com temas e relatos práticos em salas de aula, realizam oficinas com temas inclusivos de forma a prevenir situações de exclusão no *campus*.

7 - O *campus* Campos Belos não possui um NAPNE. Fomos informados de que o motivo de não haver um NAPNE é a falta de servidores. Quanto à acessibilidade, verificamos que o *campus* possui rampas de acesso na entrada, rampas de acesso ao segundo pavimento, auditório e laboratório de prática. Também há banheiros acessíveis nos ambientes para discentes, servidores e para a comunidade externa. Todas as salas de aula têm mesa adaptada para cadeirantes e bancada adaptada nos laboratórios. Embora o *campus* não tenha atendimento AEE quanto a recursos multifuncionais, há uma impressora em Braille. A única aluna com necessidades específicas do *campus* é uma cadeirante, matriculada no curso superior de Bacharelado em Administração. Não conseguimos identificar quaisquer às ações afirmativas realizadas no *campus*.

8 – O NAPNE do *campus* Iporá iniciou suas atividades em 2013. A elaboração de seus documentos internos foi realizada com uma parceria entre o NAPNE e a Reitoria, a partir da Resolução nº 024/2013 e do Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial aprovado pela Resolução nº 019/2017, além das orientações previstas nas políticas públicas referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Abaixo, apresentamos uma relação dos tipos de necessidades dos alunos e a acessibilidade oferecida no *campus* Iporá:

- Acessibilidade Comunicacional – intérprete de Libras;
- Acessibilidade Arquitetônica – rampas, corrimões, portas ampliadas. Porém, a estrutura do *campus* impede que melhorias sejam executadas na acessibilidade arquitetônica, uma vez que, entre outros fatores, o terreno não é plano e os blocos são distantes uns dos outros;
- Acessibilidade Metodológica – orientações aos professores para melhor atendimento e acompanhamento do aluno com deficiência, desde a didática em sala de aula, como adaptações de atividades e avaliações;
- Acessibilidade Instrumental – o NAPNE conta com materiais didáticos e recursos multifuncionais, entretanto, estes são insuficientes para atender a demanda de orientação e acompanhamento;
- Acessibilidade Atitudinal – sempre que possível, são feitas orientações pedagógicas aos professores, alunos e demais servidores para que prevaleçam atitudes de respeito às diferenças e equidade no *campus*.

Os AEE são realizados por estagiários, sob orientação de um professor responsável, de acordo com as necessidades e a demandados alunos. O quadro abaixo apresenta os tipos de atendimento realizados segundo as necessidades dos alunos e os cursos nos quais se encontram matriculados:

Quadro 4 - Ações afirmativas do NAPNE no *campus* Iporá

Nº	CURSO	NEE (Necessidade Educacional Específica)	Atendimento realizado
1	Técnico em Agropecuária Integ. EM	Visual	Ampliação de material
2	Técnico em Agropecuária Integ. EM	Dificuldade de aprendizagem. Idoso.	Em acompanhamento
3	Técnico em Desenv. de Sistemas Integ. EM	Visual	Não necessita de atendimento específico.
4	Técnico em Secretariado Integ. EM	Visual	Ampliação de material
5	Técnico em Desenv. de Sistemas Integ. EM	Visual e outras necessidades	Não necessidade de atendimento específico.
6	Tecnologia em Agronegócio	Dificuldade de aprendizagem; Comprometimentocognitivo;	Em acompanhamento. Necessita de adaptação em algumas atividades.
7	Bel. em Agronomia	Visual	Não necessidade de atendimento específico.
8	Técnico em Agropecuária	Deficiente intelectual.	Assistido pelo estagiário Gustavo. Necessita de adaptação de material e de todas as atividades avaliativas.
9	Técnico em Química	Visual	Não necessita de atendimento específico.
10	Proeja	Visual	Não necessita de atendimento específico.
11	Técnico em Química	Visual	Em acompanhamento. Necessita de material ampliado.
12	Especialização em Humanidades	Deficiente intelectual.	Em acompanhamento
13	Tecnólogo em Análises e Desenv. de Sistemas	Física	Não necessita de atendimento específico.
14	Técnico em Agropecuária Integ. EM	Dificuldade na aprendizagem	Em observação
15	Licenciatura em Química	Visual	Não necessita de atendimento específico.
16	Técnico em Agropecuária Integ. EM	TDAH, ansiedade e dificuldade na aprendizagem	Em observação
17	Técnico em Desenv. de Sistemas Integ. EM	Visual	Não necessitsde de atendimento específico.
18	Técnico em Secretariado Integ. EM	Física	Não necessita de de atendimento.
19	Tecnólogo em Análises e Desenvl de Sistemas	Física, atraso no desenvolvimento, TDAH, crise convulsiva.	Em acompanhamento. Aguardando a contratação de um estagiário. Necessita de adaptação de material e avaliação.
20	Técnico em Química	Visual	Não necessita de atendimento específico.
21	Técnico em Desenv. de Sistemas Integ. EM	Surdo	Assistido pela intérprete Juliana.
22	Técnico em Desenv. de Sistemas Integ. EM	Dislexia.	Em acompanhamento.
23	Técnico em Desenv. de Sistemas Integ. EM	Baixa Visão. Hiperatividade. Discalculia.	Em acompanhamento.
24	Técnico em Secretariado Integ. EM	Visual	Não necessita de atendimento específico.
25	Técnico em Agropecuária Integ.	TDAH	Assistido parcialmente pelo estagiário Mathews. Em acompanhamento em diversas atividades.

Nº	CURSO	NEE (Necessidade Educacional Específica)	Atendimento realizado
	EM		
26	Técnico em Secretariado Integ. EM	Visual	Não necessita de atendimento específico.
27	Tecnologia em Agronegócio	Transtorno bipolar.	Em acompanhamento
28	Proeja	Visual	Não necessidade de atendimento específico.
29	Proeja	Visual	Não necessita de atendimento específico.
30	Bel. em Agronomia	Dislexia.	Em acompanhamento

Fonte: e-mail recebido da Coordenadora do NAPNE – *Campus* IPORÁ em 21/08/2019²⁸.

Quanto às ações afirmativas, o *campus* busca, a todo momento, respeitar e garantir os direitos do aluno, incluindo-os nos editais de ingresso, primando por sua permanência e acompanhando o processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Nos eventos internos, como semanas pedagógicas, sempre são feitas orientações e esclarecimentos aos professores para uma melhor prática de inclusão.

9 – O *campus* avançado Hidrolândia não possui um NAPNE devido à falta de recursos humanos, segundo informações fornecidas por um servidor. Também não identificamos quaisquer meios de acessibilidade. A estrutura física do *campus* é antiga, sendo necessárias diversas adaptações para garantir acessibilidade a todos. Ao cesso de um departamento para outro, por exemplo, apresenta uma série de dificuldades para um cadeirante se locomover, como degraus e desníveis. Até o momento dessa pesquisa, não há sequer um aluno PAEE matriculado no *campus*. Ainda segundo o servidor, diante de um eventual ingresso de um aluno PAEE, o *campus* precisará recorrer ao NAPNE da Reitoria.

10 – O *campus* Ipameri possui um NAPNE, regido pela Resolução nº 024/2013 e pelo Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial, aprovado pela Resolução nº 019/2017). Quanto à estrutura física, o *campus* apresenta acessibilidade em grande parte de suas dependências, como rampas, corrimões e banheiros adaptados. O *campus* conta com 07 alunos PAEE matriculados, 03 alunos no ensino profissionalizante, sendo um com deficiência visual, um com surdez e um com TDAH. No Ensino Superior, há 04 alunos: 01 com esquizofrenia, 01 com baixa visão, 01 com epilepsia e déficit cognitivo e 01 com problemas na coluna. Em relação aos recursos multifuncionais, registramos que as atividades voltadas para os alunos com deficiência visual são impressas em Braille, além de haver adaptação de outras atividades, atendimento individualizado e intérprete de Libras. O NAPNE também incentiva a conscientização dos alunos, pais e professores acerca da diversidade e como lidar com a diferença e com eventuais problemas emocionais, promovendo palestras ministradas por pessoas cegas, além de conversas informais em sala de aula.

11 – O *campus* Avançado Catalão não possui um NAPNE e não apresenta qualquer tipo de acessibilidade arquitetônica. Fomos informados por um servidor do *campus* que não há alunos PAEE matriculados. Apesar da ausência de acessibilidade, o diretor afirma que entende ser essencial a implantação do NAPNE, em atendimento à Lei 13.409/16, que versa ser obrigatória a reserva de vagas para alunos com deficiência nas Instituições Federais de Ensino. O diretor acrescenta que, com uma possível matrícula de aluno PAEE, será necessário recorrer ao NAPNE da Reitoria, a fim de buscar orientações e formas de atuação.

12 – Por fim, o *campus* Posse, além do NAPNE, também conta com um NINC (Núcleo de Inclusão), instituído com a Portaria nº 06 de 08 de abril de 2015 e regidos por documentos

²⁸Observação: os alunos em acompanhamento não possuem um profissional específico em sala de aula, mas são acompanhados pela equipe do NAPNE nos processos formativos e pedagógicos. Sugerimos que qualquer dificuldade nas adaptações de material ou das atividades avaliativas, o NAPNE seja consultado.

elaborados pela Reitoria, pela Resolução nº 024/2013 e pelo Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial, aprovado pela Resolução nº 019/2017. O NINC possui um Regulamento próprio, instituído para “discutir, propagar, fundamentar, conscientizar e capacitar quanto as questões culturais, sociais e políticas nos eixos: educação no campo, diversidade de gênero, direitos humanos, pessoas com necessidades específicas e cultura afro-brasileira e indígena, promovendo atividades de ensino, pesquisa e extensão” (Regulamento NINC).

Além do NINC, foi estabelecido um Plano de Acessibilidade Pedagógica no *campus*, que, até o momento da pesquisa, ainda se encontra em estágio construtivo e tem como objetivo principal explicar a forma mais adequada de receber e acolher o aluno PAEE, propiciando aos docentes metodologias, conhecimento básico e apontando para as necessidades mais comuns na comunidade escolar do *campus* Posse.

O *campus* também possui acessibilidade arquitetônica, entretanto, trajetos muito longos oferecem riscos para o público com baixa mobilidade. A única forma de atendimento AEE é oferecida por um tradutor Intérprete de Libras. Alguns dos recursos multifuncionais, como reglete, cadeira de rodas e punção, foram adquiridos antes da existência do *campus*. Desde a sua fundação, nenhum novo equipamento foi adquirido.

Nesse *campus* há 05 alunos PAEE: 01 com TDAH e deficiência intelectual, 01 com TDAH, 01 com deficiência auditiva e 01 com deficiência visual, matriculados nos cursos técnicos profissionalizantes, e 01 aluno com deficiência intelectual, matriculado no curso superior de agronomia.

Segundo um servidor do *campus*, algumas das ações afirmativas de inclusão realizadas pelo NINC foram: “Cine Inclusão”, que consiste na apresentação de filmes com temática voltada à Síndrome de Down; capacitação de servidores em Libras (até o momento, seis capacitações já foram realizadas); um projeto de análise de acessibilidade arquitetônica nas escolas municipais urbanas do município; um projeto de análise da acessibilidade do site institucional; um curso FIC de Libras básico e um curso FIC de Libras intermediário. Todas essas ações afirmativas foram executadas por meio de Projetos de Extensão, haja visto que o NINC não possui verba específica.

*“Para aprender, Preciso de liberdade.
Para ser livre, Preciso poder sonhar.
Para sonhar, Preciso crer no impossível.
Para acreditar, Preciso enxergar portas.
Para passar, Preciso sair de mim.
Para me transportar, Preciso ir com firmeza.
Para me afirmar, Preciso de alguém me ouvindo.
Para me ouvir, Preciso poder dizer.
Para dizer, Preciso de autonomia.
Para aprender.”*

Moaci Alves Carneiro

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a década de 1990, a Educação Inclusiva tem passado por mudanças significativas, no entanto, percebe-se a necessidade de ainda mais mudanças para que a inclusão seja dada atenção suficiente na sociedade, em geral, e nas instituições de ensino, em específico.

Em 1990, o Brasil marca presença na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU), na cidade de Jomtien, na Tailândia, destacando-se os primeiros indícios da política de educação. Em 1994, na Espanha, é aprovada a Declaração de Salamanca, que versa sobre a “educação para todos”, desmistificando a segregação tão arraigada a essas pessoas com limitações, ampliando o conceito de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino. Sob a influência desta declaração e de um conjunto de políticas sociais, ganha força em nosso país o discurso da Educação Inclusiva: pais, pessoas com deficiência, profissionais que atuavam no ensino especial passaram a fazer uso do termo inclusão, que surge para superar o que antes foi proposto e que não conseguiu dar respostas satisfatórias a sociedade. Assim, a Declaração de Salamanca apresenta, com suas orientações e propostas, um novo delineamento para a Educação Especial, em níveis internacional e nacional. No ápice dos ânimos, a declaração de Salamanca propõe a inclusão de todas as pessoas com deficiência na escola comum, sugerindo uma grande mudança na estrutura educacional vigente em nosso país.

Considerando eventos importantes como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, foram criados, no Brasil, documentos que visavam o direito à educação para todas, alguns dos quais são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), a Resolução CNE/CEB nº2/2001, Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI/2008) e o Plano Nacional de Educação 2014/2024.

O Brasil foi um dos pioneiros da América Latina a acrescentar, em sua legislação, os princípios norteadores da Educação para Todos e a criar documentos orientadores voltados para a Educação Inclusiva, sendo a LDB/96 um dos documentos mais importantes, abrangendo e determinando a importância da Educação Especial ancorada em princípios democráticos de direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988 e em documentos internacionais. Note-se que, pela primeira vez no Brasil, a Educação Especial teve um capítulo totalmente dedicado a essa modalidade de ensino. Essa conquista foi vista como um avanço considerável na luta pelo direito das pessoas PAEE.

Apesar da LDB contemplar a importância que deve(ria) ser dada à Educação Especial, o texto ainda era vago e possibilitava várias interpretações, principalmente quando se lê: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para

educandos **portadores**²⁹de necessidades especiais” (art. 58, grifos nossos). O termo “preferencialmente” possibilita a interpretação de que haja oportunidade de que a educação para pessoas com necessidades específicas aconteça em outro lugar que não a escola regular.

Portanto, para colaborar com a normatização e efetivação do previsto na LDB/96, em seu artigo V, é instituída a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que apresenta as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, definindo “Educação Especial”, em seu artigo 3º, da seguinte forma:

Art. 3º - Por *Educação Especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 01).

Ao analisarmos o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, percebemos que este sofreu forte influência da Convenção de Nova Iorque sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, em 2006, o qual promulgou a referida Convenção, que trazia, em seu arcabouço, uma concepção de deficiência de caráter social, fundamentada no agravamento de restrições impostas às pessoas com necessidades específicas provocado por barreiras arquitetônicas atitudinais e comunicacionais. Portanto, segundo essa concepção, a deficiência não se encontra apenas no indivíduo, mas na sociedade, que é altamente incapacitante e excludente.

Continuando nosso percurso pelos documentos norteadores da Educação Especial/Inclusiva, em 2008 nos deparamos com o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o qual foi desenvolvido sob forte influência da Convenção de Nova Iorque, e traz, logo na sua introdução, a concepção de Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 01).

Finalmente, a PNEE-PEI define a Educação Especial não mais com a alternativa de substituir o ensino comum, mas como uma educação complementar ou suplementar do mesmo, além de contemplarmos que essa inovação foi vista pela primeira vez nos documentos norteadores desta modalidade de ensino, evidenciando de forma inédita a tão almejada “inclusão total” (BRAZIL, 2008).

Nos parece ser importante conhecer um pouco mais do que diz esse documento, trazendo para reflexão sua finalidade, isto é, seus objetivos:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade;

²⁹ Este termo encontra-se em desuso, pois traz implícita a ideia de carregar algo, da qual você pode dispor quando quiser, ou também, algo que possa ser “especial”, não cabe em lugar algum, o que pode acabar por reforçar as atitudes de exclusão.

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Nos objetivos, é possível identificarmos a inclusão de todos no ensino comum, tendo a Educação Especial que perpassar todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, mesmo sendo uma complementação ou suplementação do ensino comum e não substitutiva. Portanto, poderíamos dizer que a PNEE-PEI se aproxima mais da tendência da inclusão total, apesar de ainda prever atendimentos da Educação Especial, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A PNEE-PEI, juntamente com o Decreto nº 6.571 de 2008, que na época orientava sobre o AEE, e a Resolução nº 4/2009, que instituía as diretrizes operacionais do AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, começam a dar novo modelo de funcionamento às escolas especializadas, que passam, nesse contexto, a oferecer apenas o AEE em parceria com as escolas da rede comum, não mais de forma única e segregadora. Percebemos que essa nova política educacional transforma as escolas especiais sem, contudo, menosprezar ou desconsiderar sua importância histórica no atendimento às pessoas com deficiência.

Em 29 de dezembro de 2008, através da Lei nº 11.892/08, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, são instituídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ao analisarmos a citada lei, percebemos que a em seu artigo 2º contempla a educação profissional tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, porém não faz alusão em nenhum artigo sobre a Educação Especial/Inclusiva.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

A Educação Especial é parte do trabalho educativo e está contemplada no “ensinar a todos”. Acredita-se, ainda, que as escolhas metodológicas que dão embasamento às necessidades dos estudantes são de responsabilidade exclusiva do docente. Essa complexa tarefa, ao ser atribuída em sua (quase) totalidade somente aos professores, sem levar em consideração as condições de trabalho precarizadas e, arriscamos julgar, na maioria das vezes, com demanda cada vez maior, inviabiliza o trabalho docente.

A Educação Especial constitui uma modalidade de educação cujas terminologias e leis são constantemente atualizadas e tais modificações nem sempre abrangem as particularidades estruturais de cada ambiente de ensino, resultando em uma concepção equivocada de que “inclusão” é o “estar dentro” da escola, sem atentar às questões relacionadas ao aprendizado do aluno.

Com o objetivo de conhecer as ações institucionais do IF Goiano relacionadas ao atendimento ao público alvo da Educação Especial/Inclusiva, foi necessário que realizássemos uma caracterização e contextualização do histórico e da legislação da rede federal e da Educação Especial Inclusiva no Brasil. Essa investida resultou no entendimento dos desafios de cada uma dessas instituições após a reestruturação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Apesar de ser considerada uma Rede Federal de Ensino, essas instituições apresentam particularidades inerentes ao contexto social de cada uma. Apesar das diferenças, elas têm um mesmo objetivo: ofertar educação profissional, ensino médio, educação de jovens e adultos, cursos de tecnologia e licenciatura, pós-graduação *lato* e *stricto sensu* às pessoas com necessidades específicas. Observamos, também, que o corpo docente ainda se sente desconfortável quando se depara com um educando com NEE e nem sempre as instituições contam com Núcleo de Apoio que viabilize o trabalho docente, oferecendo apoio ou mesmo subsídios que proporcionem sucesso na vida escolar desse público.

Tomamos, como principal questão norteadora dessa pesquisa, a identificação das ações político-pedagógicas previstas pelo IF Goiano para o atendimento do público-alvo da Educação Especial. Assim, considerando nosso propósito, pudemos observar, nos diversos *campi*, o seguinte:

- Ao examinarmos os relatos de práticas pedagógicas e/ou ações afirmativas praticadas pelos NAPNE do IF Goiano, percebemos que não há diálogo entre os *campi* que contam como núcleo, isto é, não são realizadas trocas de experiência, sejam elas positivas ou negativas. Também não identificamos qualquer mobilização que objetive compartilhar ações assertivas entre os *campi*.
- No que se refere aos aspectos políticos e legislativos, observamos que é dada maior atenção às demandas relativas à acessibilidade arquitetônica/estrutura física, que são sistematicamente explicitadas nos Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI. Notamos que a elaboração desses documentos é permeada por uma preocupação em demonstrar o cumprimento da Lei, porém, há um forte contraste entre a incipiência de práticas educativas e a divulgação dessas ações afirmativas no site institucional. A coordenadora geral do NAPNE da Reitoria informou não possuir dados informativos de todos os *campi* da Instituição, por não haver repasse de informações. Portanto, percebeu-se que, embora os NAPNE pudessem exercer, por meio de uma inter-relação de experiências, um trabalho em conjunto, são, adotadas atitudes individualizadas.
- Àg estão de cada *campus* subjaz a efetiva organização das práticas de atendimento pedagógico e a estrutura dos núcleos de acessibilidade, isto é, existe um cenário próprio de cada *campus*, cujo investimento é particular e se diferencia daquele da administração do *campus*. Isso nos levou a crer que a referência ao Programa/Ação TECNEP fomenta as ações de Educação Especial na rede federal de ensino e de cada IF de acordo com as suas particularidades, encontrando formas próprias de praticar a Educação Inclusiva prevista na legislação. Com isso, o funcionamento da ação TECNEP independe de programas, projetos, ações, campanhas ou quaisquer outras iniciativas nacionais.
- Percebemos, também, que essas medidas são tomadas, quase sempre, quando a instituição se depara com um educando PAEE, que demanda ações relacionadas à Educação Inclusiva. Dessa forma, a partir das necessidades instauradas pela presença de algum estudante, estruturas arquitetônicas são adaptadas, são contratados profissionais de AEE, adquiridas tecnologias assistivas, enfim, são feitas parcerias institucionais, grupos de estudo, comissões de trabalho, pesquisas, implantação ou (re) estruturação do NAPNE etc. Seria viável a antecipação desses procedimentos, o que minimizaria a evasão e garantiria ao aluno com necessidades específicas o direito à educação. Considerando, por exemplo que um aluno surdo se matricule em uma instituição sem intérprete de Libras, ele acaba sendo impossibilitado de acompanhar a turma. Sabe-se que entre o processo seletivo, a contratação de um intérprete e o início de suas atividades leva tempo, isto é, se se decide contratar um intérprete após a matrícula do aluno surdo, deduzimos que esse aluno não conseguiria acompanhar aulas iniciais. Portanto, argumentamos que a resolução não deveria ser pautada pelas demandas de um estudante específico, mas pelas demandas dos profissionais. Em outras palavras, o intérprete de Libras, deveria fazer parte do quadro da instituição, independente da presença de um aluno surdo, por exemplo.
- Outro ponto que identificamos diz respeito à gestão da execução de políticas institucionais de Educação Inclusiva e da burocracia na contratação de profissionais especializados para atender o público-alvo da Educação Especial. Uma vez que a

composição dos NAPNE não é institucionalizada, a própria adesão dos servidores para colaborar com o atendimento é insuficiente. Os responsáveis pelo atendimento são, frequentes vezes, identificados como “simpatizantes da causa” ou profissionais com formação na área da Educação Especial. Apesar de ser atribuída, integralmente, a eles, a responsabilidade por atendimento, este deveria ser, defendemos, responsabilidade de todos os funcionários. É digno de nota que o atendimento ainda depende, em alguns casos, de adesão, de militância ou de parcerias.

- Os NAPNE funcionam como núcleos estratégicos para as ações de implementação das políticas de educação inclusiva e, conforme pudemos identificar em documentos oficiais, têm como objetivo “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL,2011). Diferentemente de momentos anteriores, no Brasil, os NAPNE não devem ser os únicos espaços em que se pratica a Educação Especial/inclusão, pois tal postura implicaria em um movimento de segregação, assim como eram identificadas as classes especiais. A educação especial e a inclusão devem se estender por toda a instituição, envolvendo ações que articulem Ensino, Pesquisa e extensão. Pudemos observar algumas dessas iniciativas em alguns *campi* do IF Goiano, como, por exemplo, adaptações de currículos, criação de planos de atendimento individualizados, regulamentação do atendimento educacional especializado, atividades de conscientização e sensibilização dos servidores e estudantes, promoção de eventos e palestras com temáticas inclusivas, confecção e aquisição de material adaptado, entre outras ações.
- Os dados nos mostram maior distância do que aproximação em relação às ações, dentro do mesmo IF (a saber, o IF Goiano) nos seus distintos *campi*. Assim, pode-se perceber a importância de pesquisas de natureza documental devido à possibilidade de se estudar outros aspectos concernentes à educação, com a evasão e o percurso profissional dos egressos PAEE na rede federal de ensino.
- As deficiências são particulares a cada indivíduo, portanto, avaliar uma política relacionada à Educação Especial/inclusiva é uma tarefa extremamente complexa e se considerar que não é possível adotar um mesmo tratamento a necessidades diferentes. Não pretendemos, contudo, prescrever o tipo de tratamento a ser oferecido aos estudantes ou como se deve exercer uma Educação Especial/Educação Inclusiva no IF Goiano. Entendemos, também, que o desenvolvimento das ações previstas nas políticas é realizado ao longo do tempo e depende de condições materiais específicas de cada *campus* para que possa ocorrer.
- Quanto às propostas e políticas institucionais dos documentos orientadores referentes à Educação Inclusiva, identificou-se relativa homogeneidade no sentido de que as propostas devem ser construídas e executadas de forma coletiva e democrática, não atribuindo a responsabilidade a apenas um setor específico da educação ou da escola. Entretanto, e o que pudemos observar, nesse estudo, é que tal responsabilidade, desde a criação até a execução das ações afirmativas, é atribuída apenas aos NAPNE, inviabilizando o exercício dessas ações pela instituição de ensino. Nem todos os *campi* do IF Goiano possuem um NAPNE e, entre os que possuem, poucos são os que dispõem de espaço específico para que possam atuar no *campus*. Além disso, carecem de recursos humanos e realizam suas atividades por vezes, devido a atitudes solidárias.

Por outro lado, destacamos o fato de que um órgão “complementar”, como o NAPNE, é responsabilizado por “prover e programar” todas essas ações. A Educação Inclusiva, em sua concepção política, seus objetivos e meta(s) institucional(s), deve ser um compromisso de todos

e não de um grupo específico de servidores inseridos num núcleo considerando muitas vezes a sensibilização pela temática.

Percebe-se, também, que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no IF Goiano, ainda é muito precária. As citações desse termo, em seus documentos, parecem ter como mero objetivo o cumprimento de uma exigência das esferas regulamentadoras da educação, uma exigência cumprida em documentos, mas, de fato, ainda está muito aquém de ser constatada.

Escrever, pesquisar, planejar e experienciar a educação de pessoas com necessidades educativas específicas é uma tarefa demasiado complexa, que requer maior atenção quando voltada para a educação profissional. Ademais, é essa modalidade de educação que, acreditamos, oferecerá oportunidades para a inserção do educando no mercado de trabalho. Isso reafirma o direito do aluno PAEE de exercer uma profissão, ser reconhecido como membro da sociedade e, acima de tudo, se conscientizar de que ele faz parte da sociedade.

Portanto, embora o Brasil tenha uma política nacional, não pudemos identificar nela uma garantia de implementação e de unificação das ações voltadas para a Educação Inclusiva nos Institutos Federais. Durante esse estudo, observamos uma relevante falta de conhecimento acerca da legislação por parte dos gestores, isto é, estes desconhecem a existência de uma política de inclusão realmente ativa e operante. Regulamentos, Planos de Ação, Comitês, enfim, diversos documentos são criados e estão à disposição da instituição, porém, ainda são pouco utilizados (quando não desconhecidos) de forma a promover a Educação Inclusiva.

Reitero que não pretendemos emitir quaisquer juízos de valor sobre as críticas observadas ao longo da pesquisa.

Pudemos concluir, portanto, que, apesar dos avanços, ainda são observadas muitas necessidades para que a Educação Inclusiva, no Brasil, seja empreendida de forma satisfatória. Idealizamos uma educação que seja caracterizada pela integração, pelo respeito e pelo reconhecimento das pessoas com necessidades específicas como membros da sociedade. A inclusão é a forma correlata da exclusão, e é esta última o entrave que impede que as pessoas tenham direitos iguais independente de suas dificuldades.

Devo acrescentar que, durante a tentativa de obtenção de informações referentes à atuação do NAPNE, nos deparamos com certa resistência por parte de alguns funcionários. Nesses casos, foi necessária a intervenção do Reitor para que tais informações pudessem ser obtidas. Salientamos que essas informações deveriam estar (mas não estavam) publicadas no site do Instituto, no sentido de tornar públicas as ações afirmativas desenvolvidas pelos núcleos.

Por fim, esperamos que essa pesquisa possa contribuir de forma a levantar debates e sensibilizar o leitor a observar mais atentamente a prática da Educação Inclusiva, no sentido de que ela não se restrinja à mera citação de um Estatuto, Regulamento ou PDI com finalidade única de cumprir exigências legais. Essa pesquisa também se configura como um manifesto para que os indivíduos com deficiência, e seus direitos, sejam respeitados.

5 REFERÊNCIAS

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. p.139.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. 3 ed. São Paulo; Moderna, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Crianças capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 27 ago.2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 4.024, de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 27 ago.2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 5.692/1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau**. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed. Acesso em 24 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/... Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 7.853/1989. **Apoio às pessoas portadoras de deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. Lei n. 8.948/1994. **Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em 07 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9131/95. **Altera os dispositivos da Lei n. 4.024/1961 e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 646, de 14 de maio de 1997. **Trata da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 3.298, de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 10.098 de 2000. **Normas Gerais e Critérios para acessibilidade às pessoas com deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Parecer n. 17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB17_2001.pdf. Acesso em 18 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 10.172/2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação. E dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n. 3.284/2003. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/2003/Legislacao/Portaria_3284_2003_acessibilidade_portadores_deficiencias.pdf. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 5.296/2004. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. Portaria Normativa n. 13 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Disponível em: portal.mec.gov.br/docmam/fevereiro-2012-pdf. Acesso em 12 ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação.** Disponível em: [www2. Câmara.leg.br](http://www2.camara.leg.br). Acesso em 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial (MEC, 2008).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília, 2008b.

BRASIL. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Diário Oficial da União. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4 de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, revoga o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Diário Oficial da União. Brasília, 2011.

BRASIL. Resolução n. 024 de 01 de março de 2013. **Aprova o Regulamento Institucional do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).** Disponível em: www.ifgoiano.edu.br. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013. **Formação dos profissionais da educação e dá outras providências.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei.htm. Acesso em 12 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília/DF, 2014.

BRASIL. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.** Disponível: www2.camara.leg.br/.../lei/.../lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-1. Acesso em 13 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 13146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência.** Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei. Acesso em 13 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 13409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei n. 12.711 e 29/08/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos e dá outras providências.** Disponível: www2.camara.leg.br/.../lei/.../lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaoorigin. Acesso em 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 04, estabelece: **Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília, 1999.

BRASIL. Resolução n. 001 de 19 de agosto de 2009. **Aprova o Estatuto do IF Goiano.** Disponível em: www.ifgoiano.edu.br. Acesso em 06 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Notas estatísticas. Brasília. 2020. Acesso em 22 fev. 2020.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial?** In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; R. A (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008.

BUCIO, Maria Isabel. **Educação Especial: uma história em construção**. 2ed. Curitiba: Ibpx, 2008.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação Inclusiva e organização da escola: Projeto pedagógico na perspectiva da Teoria Crítica**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2010.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educar em Revista*, Curitiba, v.24, p.216-225, 2004.

FLICK, U. 2009. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. Ed., Porto Alegre: Artmed.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro; 7 letas, 2007. Cap. 1, p.15-35.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira**. *Revista Inclusão*. Brasília, ano 1, nº 1, p.35-39, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. p.45.

JANNUZI, Gilberta de Marinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação contemporânea).

KRIPKA, Rosana M. L., SCHELLER, Morgana.; BONOTTO, Danusa de Lara., **Pesquisa Documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização**. *Revista de Investigaciones UNAD*. Volume 14. Número 2 – Julio-Diciembre 2015. Acesso em: 12 set. 2018.

KUENZER, A.Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. p.12.

MANZINI, E. J. **Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na párea da educação.** In; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.) Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.281-289.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M.; SOUSA, S. **Inclusão escolar e Educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira.** Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas. v. 5, n. 9, p. 96-108, 1 dez.2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/issue/view/4997>. Acesso em: 23 set. 2018.

MAZZOTTA, Marcos J. S. (1989).**Evolução da Educação Especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

MENDES, Enicéia, G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, vol. 11, n.33, set/dez.2006, pp. 387-395. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil
Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503302>. Acesso em: 19 out. 2018.

MENDES, Enicéia, G. **As Relações Educação Especial e Educação Inclusiva.** Revista Teias/Entrevista. Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 91-94, julho/dezembro 2008. Disponível em:<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24038/17007>. Acesso em: 19 out. 2018.

MENDONÇA, F.W. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica.** Maringá: Centro Universitário de Maringá, Núcleo de Educação à Distância, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação.** Tradução de Ivete Braga. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1984.

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano- Goiânia– GO, 2010.

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano- Goiânia– GO, 2014.

RAMBO, C. P. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no Ensino Superior: contribuições da psicologia histórico-cultural.** 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

Regimento Geral do IF Goiano. Disponível em: www.ifgoiano.edu.br. Acesso em 10 out. 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Rev. Bras.de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SIMIONATO, M. A. W. **O deficiente no Ensino Superior: uma reflexão.** In: FACCI, M. G.D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p.299-313.

Souza Leme, Erika; ALVES da Costa, Valdelúcia. **Educação, Inclusão e direitos humanos: como esse estuário desaguou na escola?** Revista Educação Especial, vol. 29, núm. 56, set-dez, 2016, pp 667-679. UFSM, Santa Maria.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 25 ago.2019.

WERNECK, Cláudia. **Você é gente?** Rio de Janeiro, WVA, 2003.