

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**GIENGER PADILHA SANTOS**



**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: o atendimento do NAPNE para  
incentivar o acesso, permanência e o aprendizado no IFTM – Campus Uberaba**

**PROFEPT**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

---

**INSTITUTO FEDERAL  
Triângulo Mineiro**

**UBERABA-MG**

**2023**

---

**GIENGER PADILHA SANTOS**

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: o atendimento do NAPNE para incentivar o acesso, permanência e o aprendizado no IFTM – Campus Uberaba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ponciano da Silva

UBERABA-MG  
2023

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –  
*Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*

S59e Santos, Gienger Padilha.  
Estudantes com deficiência física: o atendimento do NAPNE para incentivar o acesso, permanência e o aprendizado no IFTM – Campus Uberaba / Gienger Padilha Santos. – 2023.  
113f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ponciano da Silva  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, 2023.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Pessoas com deficiência física. 3. IFTM – Campus Uberaba. 4. NAPNE. 5. Acesso e Permanência. I. Silva, Marcelo Ponciano da. II. Título.

CDD- 370.113



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO

**GIENGER PADILHA SANTOS**

**TRABALHO: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS: O ATENDIMENTO DO NAPNE  
PARA INCENTIVAR O ACESSO, PERMANÊNCIA E O APRENDIZADO NO IFTM – CAMPUS UBERABA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO – DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Data da aprovação: Uberaba, 27 de setembro de 2023

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador:**

**Dr. Marcelo Ponciano da Silva**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo  
Mineiro**

**Membro Titular**

**Dra. Elisa Antônia Ribeiro**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo  
Mineiro**

**Membro Titular**

**Dra. Antônia Teresinha Silva**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo  
Mineiro**

**Membro Titular**

**Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira  
Universidade de Uberaba**

**Local:** Uberaba – IFTM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico – Uberaba/MG

**VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA**

**UNIUBE - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE DEFESA/QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO/ESPECIALIZAÇÃO**

Documento assinado eletronicamente por VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA, UNIUBE - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE DEFESA/QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO/ESPECIALIZAÇÃO, em 04/10/2023, às 11:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

**ELISA ANTONIA RIBEIRO**  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por ELISA ANTONIA RIBEIRO, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 04/10/2023, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

**ANTONIA TERESINHA DA SILVA**  
IFTM-UBERABA - MEMBRO TITULAR EXTERNO DE BANCA DE DEFESA/QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO/ESPECIALIZAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por ANTONIA TERESINHA DA SILVA, IFTM-UBERABA - MEMBRO TITULAR EXTERNO DE BANCA DE DEFESA/QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO/ESPECIALIZAÇÃO, em 05/10/2023, às 08:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

**MARCELO PONCIANO DA SILVA**  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por MARCELO PONCIANO DA SILVA, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 05/10/2023, às 14:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **6921887** e o código CRC **A1B97F0D**.

**Referência:** NUP: 23199.012780/2023-61

DOCS nº 0000525741



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO

**GIENGER PADILHA SANTOS**

**NAPNE - IFTM - CAMPUS UBERABA E AÇÕES INCLUSIVAS**

**FOLHA DE APROVAÇÃO – PRODUTO EDUCACIONAL**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Data da aprovação: Uberaba, 27 de setembro de 2023

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador:**

**Dr. Marcelo Ponciano da Silva**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo  
Mineiro**

**Membro Titular**

**Dra. Elisa Antônia Ribeiro**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo  
Mineiro**

**Membro Titular**

**Dra. Antônia Teresinha Silva**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo  
Mineiro**

**Membro Titular**

**Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira  
Universidade de Uberaba - UNIUBE**

**Local:** Uberaba – IFTM *Campus Avançado* Uberaba Parque Tecnológico – Uberaba/MG

**VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA**

**UNIUBE - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE DEFESA/QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO/ESPECIALIZAÇÃO**

Documento assinado eletronicamente por VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA, UNIUBE - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE DEFESA/QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO/ESPECIALIZAÇÃO, em 04/10/2023, às 11:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

ELISA ANTONIA RIBEIRO  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por ELISA ANTONIA RIBEIRO, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 04/10/2023, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

ANTONIA TERESINHA DA SILVA  
IFTM-UBERABA - MEMBRO TITULAR EXTERNO DE BANCA DE DEFESA/QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO/ESPECIALIZAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por ANTONIA TERESINHA DA SILVA, IFTM-UBERABA - MEMBRO TITULAR EXTERNO DE BANCA DE DEFESA/QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO/ESPECIALIZAÇÃO, em 05/10/2023, às 08:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

MARCELO PONCIANO DA SILVA  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por MARCELO PONCIANO DA SILVA, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 05/10/2023, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **A90C395** e o código CRC **18CFEA1C**.

Referência: NUP: 23199.012781/2023-13

DOCS nº 0000525555

Dedico este trabalho a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a finalização de mais essa etapa acadêmica.



## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e por continuar me sustentando;

Aos meus pais Pedro Alcântara dos Santos e Maria Soares Padilha, que sempre acreditaram em mim e me ensinaram os valores da cidadania, da solidariedade e do respeito ao próximo;

Aos meus irmãos Jonas, Pedro, Yuri, Daniela e Verlaine pela paciência e incentivo diário;

À Eleni, pelo suporte sempre oferecido com carinho e compreensão nos vários momentos de ausência;

Ao Prof. Dr. Marcelo Ponciano da Silva pela participação no meu processo de formação continuada, por orientar cada momento da elaboração deste trabalho, com o qual pude dividir um pouco das angústias que surgiram no decorrer do mesmo;

Aos Gestores do IFTM, pela dedicação, colaboração e presteza;

Aos alunos do IFTM – Campus Uberaba], com deficiências físicas;

Enfim, a todos vocês que “sabem o quanto eu persisti e caminhei pra chegar até aqui”; posso não ter te citado, mas não te esqueci, muitíssimo grato. Tenha essa vitória também como sua.

Muito Obrigado!

*“A vitalidade é demonstrada não apenas pela persistência, mas pela capacidade de começar de novo.”*

(F. Scott Fitzgerald)

## RESUMO

A presente pesquisa insere-se no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e tem como objetivo geral investigar a trajetória das políticas e ações de efetivação do procedimento educacional da pessoa com deficiência física, desde 2015, até os anos atuais, no IFTM - Campus Uberaba e como a criação dos NAPNEs tem impactado na vida acadêmica desses alunos. Trata-se de um estudo de caso, de caráter descritivo, de abordagem qualitativa, onde foi investigado como o NAPNE do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, tem trabalhado para o atendimento de alunos com deficiências físicas, e, apresentar um comparativo entre a experiência do autor, através de um relato autobiográfico e a realidade vivida pelos alunos com deficiência física, atualmente no IFTM - Campus Uberaba. Para atingir o propósito, realizou-se, além do estudo documental, um estudo bibliográfico sobre a temática, abordando os instrumentos legais e aspectos relativos à inclusão educacional. Para coletar os dados utilizou-se de um questionário aplicado junto às pessoas envolvidas com a temática (três alunos com deficiência física e a Coordenadora do NAPNE/CAPNE). Da análise dos resultados foi constatada a necessidade de adaptações quanto aos acessos nos espaços físicos, a fim de serem atendidas as determinações da Constituição de 1988 e todas as legislações pertinentes à questão da acessibilidade. Nas considerações finais sugerimos a prerrogativa desta Instituição assumir o direito à educação com um olhar voltado para a equidade de forma a contemplar as pessoas com qualquer tipo de deficiência e neste sentido ter a responsabilidade de propor mecanismos que promovam um ensino de qualidade e o acesso à informação.

**PALAVRAS-CHAVE:** pessoas com deficiência física; IFTM – Campus Uberaba; NAPNE; acesso e permanência.

## **ABSTRACT**

This research is part of the Master's Degree Program in Professional Education and Technology (ProfEPT), has the multipurpose of investigating the trajectory of policies and actions to implement the educational procedure of people with physical disabilities, since 2015 until now, in the IFTM - Uberaba Campus and the creation of the NAPNEs had an impact on the academic life of these students. And, it is a case study, of a descriptive character, with a qualitative approach, when it will be investigated as the NAPNE of the Instituto Federal do Triângulo Mineiro — Uberaba Campus, has worked to assist students with physical disabilities, and present a comparison between the author's experience, through an autobiographical report and the reality experienced by students with physical disabilities, currently in the IFTM - Uberaba Campus. To achieve the purpose, a bibliographic study was also carried out on the subject of matter, addressing legal instruments and aspects related to inclusion in education. To collect the data, interviews were used applied together with people involved with the theme (students with physical disabilities and the Coordinator of NAPNE/CAPNE). From the analysis of the results, the need for adaptations was identified, regarding access to physical spaces, in order to comply with the determinations of the 1988 Constitution and all legislation relevant to the issue of accessibility. In the final considerations, we suggest the prerogative of this Institution to assume the right to education, with an eye toward equity, in order to contemplate people with any type of physical disability, and in this sense, be responsible for proposing mechanisms that promotes quality education and access to information.

**KEYWORDS:** people with physical disabilities; IFTM — Campus Uberaba. NAPNE; access and permanence.

;

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas selecionadas na BDTD – julho 2023-----	29
Quadro 2 - Transcrição do vídeo: NAPNE – IFTM – CAMPUS UBERABA E AÇÕES INCLUSIVAS-----	90

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAI – Assessoria de Ações Inclusivas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPNE – Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

CDH – Cultura em Direitos Humanos

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

COPESE – Coordenação Geral de Processos Seletivos

DUA – Desenho Universal de Aprendizagem

EAF – Escolas Agrotécnicas Federais

EDH – Educação em Direitos Humanos

EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTI – Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva

ETF – Escolas Técnicas Federais

IF – Institutos Federais

IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro

IN – Instrução Normativa

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Professor de Atendimento Educacional Especializado

PCD – Pessoas com Deficiências

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PE – Produto Educacional

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PNE – Pessoas com Necessidades Específicas

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SESU – Secretaria da Educação Superior do MEC

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas

UNEDs – Unidades Descentralizadas de Ensino

## SUMÁRIO

<b>RELATO AUTOBIOGRÁFICO - MEMÓRIAS DE UM PASSADO VIVIDO PELO PESQUISADOR</b>	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>24</b>
<b>1.1 TEMA DO TRABALHO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO DENTRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>	<b>26</b>
<b>1.2 Problema investigado</b>	<b>26</b>
<b>1.3 Objetivos</b>	<b>27</b>
<i>1.3.1 Objetivo geral</i>	27
<i>1.3.2 Objetivos específicos</i>	27
<b>1.4 Justificativa</b>	<b>28</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Educação inclusiva e algumas legislações</b>	<b>35</b>
<b>2.2 Políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no brasil</b>	<b>47</b>
<i>2.2.1 Cultura da educação para a convivência</i>	53
<i>2.2.2 O núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (napne)</i>	57
<i>2.2.3 Políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no iftm</i>	62
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>64</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS ANÁLISES</b>	<b>67</b>
<b>4.1 Análises das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no iftm, a partir do referencial teórico</b>	<b>67</b>
<b>4.2 Resultados e Discussões da pesquisa de campo</b>	<b>73</b>
<i>4.2.1 Análise do questionário aplicado a um profissional envolvido</i>	73
<i>4.2.2 Análise do questionário aplicado aos alunos com deficiência física atendidos pelo NAPNE</i>	81
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL</b>	<b>90</b>



<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE A – RESUMO DOS TRABALHOS PESQUISADOS .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTÕES PROPOSTAS PARA PROFISSIONAL DO NAPNE ....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTÕES PROPOSTAS PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA ATENDIDOS PELO NAPNE .....</b>	<b>113</b>

## RELATO AUTOBIOGRÁFICO - MEMÓRIAS DE UM PASSADO VIVIDO PELO PESQUISADOR

Após toda a coleta de dados em relação ao tema em estudo e às análises dos resultados, utilizamos as principais impressões e situações mais importantes para guiar a construção de um relato autobiográfico que fizesse uma ligação entre a história individual e a história social do pesquisador deficiente. Este relato autobiográfico foi planejado para ser apresentado como opção e alternativa para a instituição fazer a mediação entre as ações por ela realizada e a estrutura existente na escola, de forma a motivar tanto os estudantes com deficiência física quanto os profissionais que estarão dando apoio a eles durante sua formação na escola.

Bertaux<sup>1</sup> (1981, p. 5) afirma que aqueles que têm interesse em usar as histórias de vida na pesquisa social “precisam afrontar esse colapso e procurar suas causas subjacentes, que são tanto sociais como metodológicas, pois isto parece lançar uma sombra sobre a sua viabilidade futura”. E, a partir da suposta neutralidade de seus procedimentos resultaram o artificialismo da separação sujeito-objeto e o formalismo das “leis” sociais buscadas pelas investigações.

Para Ferrarotti (1988) a biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações: se escritos, decorrem do fato de ser “um sujeito-objeto que se observa e se reencontra”; se orais, das interações entre o observador e o observado. O autor ainda reconhece como legítimo o uso das biografias como fonte de informações, mas pondera que isso “não pode confundir-se com a especificidade heurística do método biográfico”, uma vez que a mesma “pertence antes à atitude factual dos historiadores sociais que recorrem a fontes orais” (p. 22). E, tais caminhos limitam a biografia ao quadro epistemológico e metodológico tradicional da Sociologia e traem “o seu caráter essencial, isto é, a sua historicidade profunda, a sua unicidade” (p. 24).

---

<sup>1</sup> Daniel Bertaux é um sociólogo francês amplamente reconhecido na Europa e alhures por ter sistematizado o método de pesquisa qualitativa que chamou de etnossociologia. Nele, os relatos de vida constituem fontes de dados por excelência. Renomado pela obra *Le récit de vie* (Bertaux, 1997) sua abordagem foi introduzida no Brasil há quase quarenta anos por meio da publicação *Destinos pessoais e estrutura de classe* (Bertaux, 1979). Teve como referência Marx, Lênin, Sartre, Foucault, Althusser, Rancière, Lévi-Strauss, Touraine, Bordieu, entre outros. Tem como objetivo que o leitor compreendesse que a abordagem empírica que eu descreveria nesse livro resultava de uma combinação a priori improvável, mas que provou sua fertilidade heurística quando a implementei e a testei com sucesso em vários estudos com pesquisa empírica nos anos 1970, 80 e 90. É a combinação de uma técnica de observação empírica, o relato de vida, emprestada da grande tradição etnográfica e, de alguma forma, importada para ser usada na pesquisa sociológica (o estudo das sociedades desenvolvidas).

As narrativas autobiográficas trazem e explicitam com toda a força a subjetividade do sujeito. A relação entre a história social (que está interessada em grandes grupos sociais e suas interações na sociedade e não em indivíduos em particular. Ela valoriza os aspectos históricos e sociais de longa duração e mantém significativa interação com outras áreas do conhecimento como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia e a Economia) e a história individual (que é uma construção diária e nos conduz a reconstituir ou recuperar o passado com base nas questões e nas indagações que formulamos e que fazemos a ele, questões que dizem mais de nós mesmos e de nossa perspectiva presente), não é, todavia, vista por ele como linear e nem constitui um determinismo mecânico, uma vez que o indivíduo é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social, traduzido em práticas que manifestam a sua subjetividade (Ferrarotti, 1988, p. 27). O autor ressalta que

O valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma microrrelação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos. Tanto mais isto se aplica à situação da entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e recolhe a narrativa. Quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica.

Ao se fazer uso do método biográfico, a situação interacional vivenciada, isto é, o modo mediante o qual a narrativa ou as narrativas foram produzidas, não pode ser ignorado no processo de análise.

Assim, para contextualizar este relato foi necessária uma pesquisa profunda no intelecto de minha mãe, a fim de que, ela passasse cada momento de sua fiel lembrança de amor e cuidado sobre meu passado. Através desse processo de lembranças boas e, talvez pouco sofridas aos olhos dela, dá-se início ao meu relato com as doces palavras de minha mãezinha:

*- Quando eu estava grávida, procurei um médico no quartel onde meu marido trabalhava, para fazer o pré-natal, mas o médico não demonstrava muito interesse em cuidar de minha gravidez. Os dias e meses foram se passando e eu insistia em fazer o pré-natal com esse médico, porém quando eu estava do sexto para o sétimo mês. eu disse ao Médico:*

*- Doutor, eu estou sentindo uma dor muito grande aqui na barriga e não estou conseguindo andar direito. Mas, esse médico, desde o início não me dava muita atenção, fazia pouco caso de mim. Sempre que eu ia fazer o pré-natal, ele apenas me dava vitamina e dizia que essa dor iria passar. Em todos os retornos eu sempre dizia:*

- Doutor, estou com muita dor em minha barriga. Porém, ele em momento algum me deu um remédio para tomar e, sequer fez ultrassom, apenas me dava vitamina e sempre dizia:

- Toma essa vitamina que essa dor vai passar. Em todos os retornos, ele sempre repetia as mesmas palavras e me indicava a mesma vitamina.

Estava grávida e, sequer sabia se teria uma criança do sexo masculino ou feminino. Ele, em momento algum fez caso de mim, sequer deu atenção que eu necessitava naquele momento, sempre me desconsiderava.

Quando estava quase chegando próximo do nono mês, voltei novamente ao médico e perguntei a ele:

- Doutor, quando eu for ter essa criança, o senhor que ficará comigo? Ele me respondeu:

- Se eu estiver aqui nesse hospital, no dia, será sim, caso contrário, será qualquer um desses estudantes daqui.

Eu olhei nos olhos dele e disse:

- Doutor, eu não vou ter essa criança aqui com o Senhor?

Então resolvi ligar para minha irmã que morava em Divinópolis-MG. Expliquei minha situação a ela e, de imediato ela disse conhecer um médico muito bom e pediu para que eu fosse para lá o mais rápido possível.

Dois dias após o contato com minha irmã, saí de Belo Horizonte - MG e fui para Divinópolis; cheguei pela manhã e no período da tarde fomos ao hospital. Chegando lá, o médico colocou a mão em minha barriga e disse:

- Sua criança está sentada, olhe aqui a cabeça dela. A Senhora está nos nove meses de gestação?

- Sim Doutor, respondi a ele.

- Então volte amanhã aqui para fazermos a cesárea o quanto antes.

O médico comentou ter sido uma irresponsabilidade muito grande do outro médico, por não ter feito ultrassom, ter me deixado passar tanta dor e ter receitado apenas vitamina.

Senti-me muito bem tratada e confiante para a cesárea.

No dia seguinte fiz a cesariana, e nasceu meu filho. Ele estava sentado em cima das duas pernas cruzadas e as duas mãozinhas para trás. Durante os nove meses ele ficou sentado sobre as duas pernas e com as mãos para trás encostadas no antebraço. Quando vi meu filho naquela situação me deu uma crise de choro acompanhada de amor por aquela criança que prometi a mim mesma cuidar com carinho pelo resto de meus dias.

Lá estava eu, uma criança cheia de limitações me preparando para enfrentar os desafios que viriam, assim como todos nós os vivemos em nossos dias. Nasci com as pernas entrelaçadas uma na outra, os pés inclinados para baixo e com as palmas das duas mãos encostadas no antebraço, uma síndrome chamada “Artrogripose Múltipla Congênita” que conforme definido por Ciconelli e Monteiro (1994, p. 501-504):

[...] Esta condição, também chamada de displasia muscular congênita, é uma síndrome clínica rara caracterizada por contraturas permanentes ao nível articular, sempre presentes ao nascimento, geralmente múltiplas e simétricas sem defeitos intelectuais. O termo artrogripose originado da língua grega e refere-se à curvatura das articulações.

Felizmente, essas alterações são pouco frequentes e graduais, embora sua recorrência após a correção seja comparativamente frequente.

Não há caráter hereditário definido e as deformidades resultantes são produto de alterações neurogênicas e miopáticas, além de outras desordens, como a displasia esquelética.

É importante eliminar essas dúvidas. Uma das características distintivas desses pacientes é seu alto nível de inteligência e uma forte vontade de superar obstáculos.

Nos casos mais graves, atrofia do ombro; O braço está em rotação interna. O cotovelo está estendido. O antebraço está estendido. O punho e a mão são dobrados e declinados na direção do cotovelo.

Após meu nascimento fui internado no hospital e aquele lugar tornou-se meu lar até por volta dos 06 anos de idade; neste período de internação fiz em torno de 22 cirurgias para correção de minha deficiência. Na casa onde meus pais moravam, eu os visitava apenas em datas festivas e retornava ao hospital para o tratamento médico. Quando fui liberado do hospital para morar com meus pais foi recomendado que eu utilizasse um aparelho ortopédico nas duas pernas e nas mãos. Nas pernas, além do aparelho eu deveria de tempos em tempos fazer revezamento com o gesso para esticar bem as pernas. Era terrível ter que ficar com o aparelho e gesso o tempo todo, inclusive para dormir, pois deveria manter-me bem esticado, contraindo meus ossos.

Com o tempo, deixei de utilizar o aparelho ortopédico nas mãos usando-o apenas nas pernas com o revezamento de tempos em tempos com o gesso. Foi justamente nesse período que tive meu primeiro encontro com a educação escolar. Até então não tinha muito contato com outras crianças e estava um pouco apreensivo e cheio de curiosidades.

Iniciei então, os estudos escolares e, ao adentrar-me na escola, a professora chorou ao receber o primeiro aluno com deficiência física em sua carreira docente. Ela, apesar de não ter nenhum conhecimento ou formação específica para lidar com um aluno deficiente físico, teve amor, que foi fundamental para me sentir acolhido e seguro naquele primeiro momento. Os alunos da escola todos me olhavam assustados e admirados, enquanto eu tremia todo diante daquela situação. Eram várias perguntas, na verdade sempre caíam nas mesmas. O que aconteceu com você? Por que você anda assim? Aos poucos as curiosidades iam passando e meu medo diminuindo.

A escola não estava preparada para receber alunos com deficiência física; nela havia uma sala especial onde estudavam alunos com diversos tipos de necessidades especiais. Era a

chamada “sala especial”. Nela, não havia uma dinâmica de aprendizado, apenas ensinavam: desenhar, pintar, brincar com massinhas, entre outras.

Fui para uma sala de ensino regular, e, particularmente morria de medo de ter que estudar naquela sala especial, inclusive vários “coleguinhas” me indagavam do porquê eu estar estudando com eles e não na sala especial. Resposta que nem eu sabia dizer direito, mas sempre inventava uma resposta de imediato e mudava de assunto, pois o medo de ir para lá era gigantesco.

Inicialmente queriam me colocar na sala de alunos especiais, porém, a professora que me acolheu com muito amor foi a mesma que interveio a meu favor para que eu estudasse juntamente com os demais alunos daquela escola.

No recreio os alunos da “sala especial” sempre me entreolhavam indignados de me ver junto com outros alunos ditos “normais” e não com eles. Certo dia, uma aluna bastante alta e forte da “sala especial” veio até mim no recreio e perguntou por que eu não estava estudando com eles. Antes de responder e, para minha surpresa, a menina deu-me um tapa. Lembro-me como se fosse hoje, chorei bem alto e disse que ela havia me batido. Nossos pais foram chamados à escola; não sei o que ficou resolvido, mas sei que nunca mais vi aquela menina na escola. Um fato triste e hoje fico pensando: será que ela foi expulsa por minha causa? Acho que eu deveria ter chorado calado, quem sabe ela continuaria lá.

Outro momento sublime em minha educação, já com outra professora, foi quando comecei a ser alfabetizado. Estávamos aprendendo as letras e não estava conseguindo pegar no lápis para escrever. A professora na época não me aceitou na sala dela, dizendo que eu seria incapaz de acompanhar os demais alunos e iria atrapalhá-los. Então pensei: agora sim, vou para a “sala especial” e, para minha surpresa a professora inconformada por minha presença sugeriu que eu fosse para aquela sala. Fiquei muito frustrado, querendo desistir da escola. Logo pensei: “tenho as mãos tortas, nunca vou conseguir escrever e acompanhar os demais alunos.”

Cheguei em casa e contei o ocorrido para minha mãe. No dia seguinte ela foi até a escola e conversou com a professora, pediu a ela um tempo para que eu me adequasse, caso contrário pensaria melhor no que seria feito. Após essa conversa minha mãe todos os dias quando eu chegava da escola tentava me ensinar a pegar no lápis. Foram várias tentativas, mas sem sucesso, até que um dia ela falou para eu tentar escrever com as duas mãos, uma sobre a outra para dar mais firmeza no lápis. Assim surgiu minha primeira letra, ficamos muito felizes e emocionados. Lembro de minha mãe me olhando com aquele semblante de felicidade e carinho que sempre teve por mim.

Mesmo tendo conseguido escrever a professora me passou da sala “A” em que eu estava para a sala “C”. Antes as letras indicavam o grau de aprendizado da turma. Não fiquei triste, afinal sabia escrever e não fui para a “sala especial”.

Desde então, comecei a acompanhar as aulas com mais facilidade, por encontrar professores mais pacientes, porém, nem todos os professores compreendiam que eu precisava de um tempo extra para copiar as atividades do quadro negro.

Escrever com as duas mãos dava certo trabalho por dois motivos. O primeiro acontecia quando eu não conseguia acompanhar a escrita dos demais alunos; para piorar a professora não deixava as anotações no quadro um tempo a mais para que eu terminasse de copiar. Ela escrevia e apagava o quadro quando chegava ao final para escrever mais. Para não perder nada, no final da aula pegava o caderno com os coleguinhos e levava para casa, onde escrevia no meu tempo.

O segundo trabalho que eu tinha, por escrever com uma mão apoiando a outra, acontecia quando eu tentava escrever rápido para acompanhar a turma e minha mão suave, apagando o que eu tinha escrito, mas com o tempo fui me adequando ao jeito de pegar o lápis e consegui escrever um pouco mais rápido, apesar de calejar minhas mãos.

Mesmo tendo passado o primeiro momento de aceitação, havia alguns dos colegas que ficavam me encarando, uns colocavam apelidos, outros me olhavam indiferentes. Sofri diversos tipos de bullying, tais como: robzinho, mão torta, aleijadinho, porém tinha aqueles em quem eu podia confiar. Apesar desses impasses, focava em aprender e me adaptar a tudo.

A escola era totalmente inacessível; logo na entrada da escola, após o portão principal, havia uma rampa que findava em uma escada e nas laterais dessa escada havia duas outras rampas mais inclinadas; em todas as rampas e na escada não havia barras de proteção e sequer corrimão. Para chegar até a sala em que eu estudava havia uma rampa estreita em formato de S rodeada de grama, era feita de cimento e cheia de buracos devido à chuva e ao próprio uso. Muitas vezes caí nessa rampa em época de chuva e para piorar não conseguia levantar sozinho, quem me via caído me ajudava a levantar; na verdade alguns me viam naquela situação e ignoravam, outros me davam a mão e me auxiliavam a descer.

O banheiro era estreito, não havia barras laterais de apoio, era apertado e quando estava cheio no recreio eu esperava esvaziar um pouco, pois eu andava com as pernas abertas para caminhar e não conseguia me mover com tanta gente. O bebedouro possuía torneira dura que eu tinha grande dificuldade em abrir e fechar. No recreio, na hora de tomar sopa fiz amizade com a serviçal que escolhia meu lugar de sentar e ficava vigiando para mim, além disso, colocava a sopa no prato e levava até mim. As carteiras eram de madeira; a cadeira e a mesinha

pareciam maciças de tão pesadas. Eu precisava entrar na sala antes dos demais alunos para sentar num espaço que coubessem minhas pernas esticadas, pois os espaços eram curtos na fileira de carteiras; além disso, não tinha apoio para minhas pernas que ficavam esticadas e penduradas o tempo todo. Fora isso, me contorcia todo para escrever com as duas mãos. Nas aulas de Educação Física eu tinha que ficar sentado em uma sombra, pois o professor não tinha nenhuma atividade que me encaixasse, mas às vezes desejava jogar futebol com os demais alunos.

Até então meu pai estava destacado para morar em outra cidade e quem me levava até a escola era algum vizinho, minha mãe ou meu irmão mais velho. Assim que ele retornou para residir em nossa cidade veio como comandante da polícia militar e, desde então, ele sempre solicitava uma viatura para me levar e buscar na escola. Foi o meu auge. A partir de então os meninos começaram a querer amizade comigo e me trataram melhor, sem bullying. Acredito por medo de eu falar para a polícia. Quando eu estava de aparelho nas pernas entrava sozinho na escola, porém quando estavam engessadas eram os policiais que me carregavam até a sala de aula. Antes de ir para a escola na viatura muitas vezes perdia aula por não ter quem me carregasse.

É evidente que muitas pessoas com deficiências físicas permaneciam escondidas em suas casas, e, sobretudo, isso ocorrendo muitas vezes por preconceitos vindos dos próprios pais. O tempo foi passando e fui me reinventando a cada dia, na verdade, readaptando um novo jeito de ser.

Assim descrevo esse breve relato sobre minha educação nada inclusiva e repleta de constrangimentos para adquirir acesso e permanência em uma formação a qual infelizmente poucos em minha época tiveram a oportunidade de tê-la, levando-nos a crer que o respeito ao diferente é primordial para a efetivação de uma educação igualitária e plena para todos.



## 1 INTRODUÇÃO

Partindo das memórias de um passado vivido pelo pesquisador deficiente físico, com discriminações constantes, bullyings e falta de acessibilidade nos ensinos fundamental e médio, época em que a inclusão não era valorizada e sequer acontecia nas escolas, veio crescendo o interesse na busca por caminhos possíveis para a efetivação de processos de ensino e aprendizagem que acolhessem e compartilhassem das diferenças que se fazem presentes no contexto escolar. A partir de uma visão pessoal e experiências vivenciadas com ações de inclusão, ou melhor, ausência delas, no ambiente escolar, o discente e autor deste trabalho inicia suas pesquisas partindo de uma perspectiva de visão interna, onde o hoje aluno/pesquisador de mestrado traz consigo uma vivência como aluno e agente promotor e receptor de tais ações.

Estudou em escola pública até o término do Ensino Médio. Por não ter conhecimentos sobre as legislações que o contemplassem na acessibilidade de sua deficiência foi obrigado a interromper seu percurso escolar sendo esta pausa de aproximadamente dez anos de ausência nos estudos.

Assim que visualizou as condições de acessibilidades retornou seus estudos, graduando em Tecnologia de Gestão Pública e realizando Especializações nas áreas de Gestão de Pessoas e de Educação Inclusiva, mas sempre encontrando barreiras nos processos educacionais.

Atualmente, no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), busca mecanismos para a amplitude de novos saberes, quando terá a oportunidade de contribuir com sua pesquisa investigando os possíveis avanços significativos para os estudantes com deficiências físicas no Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

Nesse contexto, com a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), período em que será investigada a pesquisa, percebemos um crescimento das Políticas Públicas voltadas para a inclusão escolar com o objetivo de resgatar a unidade nas ações, pois, nessa área, nenhuma ação individual consegue atingir metas globais sem o necessário respaldo de um trabalho em conjunto, no qual, o Estado será o mediador entre diferentes instâncias e segmentos sociais para a integração entre fundações, empresas privadas, movimentos sindicais, Instituições de Ensino Superior, entre outros setores da sociedade civil e comunidades organizadas, na busca de ações que assegurem os direitos de todos os cidadãos e, em especial,

daqueles que sofrem discriminação ou são marginalizados por diferentes razões em vários segmentos sociais.

Segundo Meirelles (2021) a história da educação profissional, científica e tecnológica no Brasil tem acompanhado as transformações da sociedade brasileira e a trajetória do país. Seu início deu-se quando o presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instituindo o ensino profissional e criando dezenove (19) Escolas de Aprendizes Artífices no país. A finalidade era oferecer formação de artífices, operários e contramestres através do ensino prático e de conhecimentos técnicos como medida assistencialista, de controle social, para os desfavorecidos da sociedade. Na época, essas unidades eram subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

A estrutura cresceu criando-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); o Colégio Pedro II; a Universidade Tecnológica Federal e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, que juntos formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT).

A RFEPT foi criada em 2008 com a proposta de implementação de praticar um ensino pautado na omnilateralidade, para formar o homem em sua totalidade física, espiritual, cultural, política, científica e tecnológica (Neves; Pronko, 2008), buscando estabelecer o trabalho como princípio educativo, educação humana integral ou holística e economia política, como as bases que norteiam a educação profissional e tecnológica no Brasil.

Em meados de 2012, criaram-se os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs, em cada um dos campi dos Institutos Federais e nos CEFETs, no intuito de evitar que ocorressem exclusões ou omissões aos discentes com necessidades específicas.

Esses NAPNE's possuem papel importante no acompanhamento, gerenciamento da assistência técnica e desenvolvimento através de buscas de parcerias com outras instituições, órgãos públicos e outros setores afins que ministram educação profissional para Pessoas com Necessidades Específicas. Possuem também regulamentos que são norteadores para a efetivação das atividades para o atendimento aos estudantes com necessidades específicas dos *campi*.

No caso das instituições federais, segundo Anjos (2006) a função do NAPNE é conduzir, executar, definir ações nos setores internos. O Núcleo determina prioridades, dá

sugestões e aconselhamentos para educação inclusiva e elabora materiais de treinamento, incluindo outras ações, buscando apoio externo como facilitador das operações parceiras.

O NAPNE é constituído por um núcleo criado / instituído por atos normativos institucionais como o Regulamento Geral do IFTM e a Resolução nº 357/2023 do IFTM / CONSUP, bem como os regimentos internos dos Campi. Desta forma, este estudo visa analisar o funcionamento e entender melhor as rotinas do NAPNE, para compará-las com a legislação e documentos políticos vigentes, para que tenhamos a possibilidade de verificar suas atuações e refletir, na perspectiva de um pesquisador deficiente físico, sobre possíveis formas e ações para efetivar a inclusão e o direito à educação das pessoas com deficiência física.

Nesta dissertação, além da introdução aqui relatada, apresentamos no primeiro momento um breve relato autobiográfico sobre a vivência do pesquisador nos períodos em que sofreu a dor da exclusão tanto social quanto educacional; na seção 2 apresentamos o referencial teórico; na seção 3, os procedimentos metodológicos; na seção 4, os resultados da pesquisa documental e da pesquisa de campo, os quais foram obtidos por meio da análise de documentos e das entrevistas realizadas com um profissional envolvido do NAPNE e outra, com os alunos com deficiência física, atendidos por esse Núcleo; na seção 5, apresentamos o Produto Educacional e, finalmente, as considerações finais

## **1.1 Tema do trabalho e sua contextualização dentro da Educação Profissional e Tecnológica**

Mediante o conhecimento da importância do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), este trabalho fará uma pesquisa documental, bibliográfica e um estudo de caso sobre o efetivo trabalho desse núcleo em relação aos alunos com deficiência física no intuito de levantar questões norteadoras sobre o quanto ele tem contribuído para despertar nesses alunos, condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem na educação profissional integrada ao ensino médio e embasar proposições de intervenção para adequação de práticas inclusivas no IFTM – Campus Uberaba.

## **1.2 Problema Investigado**

Quais as implicações que a atuação do NAPNE causa nos alunos com deficiência física do IFTM – Campus de Uberaba? O atendimento do NAPNE é suficiente para efetivar o acesso,

permanência e o aprendizado de alunos com necessidades específicas no IFTM – Campus Uberaba? Quais ações de inclusão os estudantes com deficiência física apontam que poderiam ser incorporadas às ações praticadas hoje de forma institucionalizada?

### **1.3 Objetivos**

#### *1.3.1 Objetivo geral*

Este trabalho propõe, partindo da perspectiva de um pesquisador deficiente físico, investigar a trajetória das políticas e ações de efetivação do tratamento educacional da pessoa com deficiência física<sup>2</sup>, desde 2015, até os anos atuais, no IFTM - Campus Uberaba e como a criação dos NAPNEs tem impactado na vida acadêmica dos estudantes com deficiência física atendidos pelo Campus nesse período.

#### *1.3.2 Objetivos específicos*

- ✓ Analisar os documentos nacionais norteadores das políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva a partir dos anos de 1990 na perspectiva de um deficiente físico.
- ✓ Investigar por meio de uma pesquisa de campo como o NAPNE do IFTM – Campus Uberaba, tem trabalhado para o atendimento de alunos com deficiências físicas.
- ✓ Apresentar um comparativo entre a experiência do autor, através de um relato autobiográfico e a realidade vivida pelos alunos com deficiência física, atualmente no IFTM Campus Uberaba.
- ✓ Confeccionar um Produto Educacional (vídeo mostrando o que é o atendimento do NAPNE) para alunos com deficiência física que serão atendidos pelo NAPNE.

---

<sup>2</sup> Nesse estudo, esclarece-se a definição de deficiência física como a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

## 1.4 Justificativa

A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) tem sido um grande desafio histórico de preocupação internacional. Uma forte ênfase em políticas inclusivas no atendimento a esses sujeitos pode ser notada por meio de pesquisas realizadas nessa área, principalmente a partir da década de 1990, quando aumentaram as matrículas nas redes formais de ensino.

Dessa forma, o movimento pela construção de escolas para todos é mais intenso e importante. Segundo dados do censo de 2010, as pessoas com deficiência física representam 7% da população brasileira (CENSO, 2010). Em 2013, já encontramos um total de 91.897 alunos com deficiência matriculados em classes regulares (BRASIL, 2014) e esse número vem aumentando a cada ano devido à execução de políticas inclusivas.

É importante considerar diferentes situações e contextos ao falar sobre pessoas com deficiência. Por exemplo, diferentes níveis de mobilidade, autonomia, dificuldades de comunicação, diferentes possibilidades de obtenção e uso de recursos de apoio, desenvolvimento educacional, saúde, lazer e possibilidades de trabalho potencial (Bisol *et al.*, 2018).

Para o levantamento de estudos relacionados à pesquisa foi realizado o Estado do conhecimento. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 102), podemos entender que o Estado do Conhecimento se refere à “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica e uma determinada área, em determinado espaço de tempo”.

Dessa forma, em abril de 2023, foi realizada a busca no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - <https://bdtd.ibict.br/vufind/>, pelo processo de busca avançada, no intuito de estabelecer estudos relacionados ou não, a esta pesquisa em ações inclusivas feitas aos estudantes do ensino médio integrado com deficiência física nos Institutos Federais atendidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

Inicialmente foram levantadas as pesquisas por meio dos descritores: “NAPNE”, “Deficientes Físicos” e “Instituto Federal” e, neste item descritivo surgiram apenas 02 trabalhos sem cunho de estudo a esta pesquisa. Decidiu-se então alterar a busca para encontrar trabalhos relacionados aos seguintes descritores: “NAPNE” e “Instituto Federal”; neste termo descritivo surgiram 45 trabalhos.

Na sequência, foi feito um levantamento com breve leitura dos 45 trabalhos tentando encontrar pesquisas relacionadas ao atendimento dos estudantes com deficiências físicas acompanhados pelo NAPNE nos Institutos Federais. Apenas 10 se aproximam do objeto definido por esta pesquisa e se referem ao atendimento do NAPNE nos Institutos Federais com inclusão de forma generalizada de deficientes; não foram encontrados estudos relacionados a estudantes com deficiência física.

Os outros 29 trabalhos, dos 45 investigados, abordavam temas sobre formação docente, estudantes de cursos superiores, outras deficiências específicas, além de temas dispensáveis a esta pesquisa.

Segue abaixo o quadro 1 descritivo das 10 produções acadêmicas selecionadas na BDTD, após leituras dos resumos examinados na investigação dos descritores “NAPNE e Instituto Federal”. Os resumos estão apresentados no APÊNDICE A.

**Quadro 1:** Produções acadêmicas selecionadas na BDTD – julho 2023

	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de produção</b>
1	Soares, Gilvana Galeno	A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN.	2015	Dissertação
2	Dall'Alba, Jacira	Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM.	2016	Dissertação
3	Alencar, Ligyane Karla de.	Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	2017	Dissertação
4	Lisboa, Rosélia Rodrigues dos Santos.	Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros.	2017	Dissertação
5	Ramos, Ismar Batista	Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG	2017	Dissertação
6	Silva, Rosilene Lima da.	A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas.	2018	Tese
7	Bezerra, Querubina Aurélio	O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio.	2018	Dissertação
8	Pinto, Higor Heyder da Costa.	Políticas e ações de educação especial e inclusão no Instituto Federal Goiano	2019	Dissertação
9	Almeida, Nayara Barbosa de.	Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	2021	Dissertação
10	Medeiros, Euclenes Felinto.	Nuances do cuidar: percepções das cuidadoras de estudantes com deficiência	2022	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

De acordo com o quadro 1, observa-se que apenas 01 trabalho selecionado é tese, os demais 09 são dissertações. O ano com maior produção é 2017. A seguir vejamos objetivos e resultados das produções selecionadas.

Soares (2015) avaliou a realidade dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs) implantados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) por meio de um Programa de Educação Profissional em Tecnologia para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (Programa TEC NEP). Os resultados da pesquisa mostram que a criação do programa TEC NEP foi um passo importante para as políticas de inclusão no IFRN. No entanto, dificuldades também foram identificadas pelos participantes como coordenadores: falta de infraestrutura física, recursos humanos e materiais e questões financeiras, entre outras, como entraves para implantação e realização dos NAPNEs.

O estudo de Dall'Alba (2016) propôs, por meio de diagnóstico realizado com os professores do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) Campus Manaus Zona Leste (CMZL), indicadores que orientam a melhoria na execução das atribuições do NAPNE, a partir das respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os resultados indicam a necessidade de um planejamento mais efetivo, acompanhamento e avaliação na implementação das ações propostas pelo NAPNE, tendo em vista que o núcleo deve atuar em conjunto com os demais setores do campus e, conseqüentemente, articulado com as atribuições do NAPNE Sistêmico do IFAM.

A investigação de Alencar (2017) teve a finalidade de compreender como ocorria o processo de inclusão dos alunos surdos nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada do IFAM/CMC. A pesquisa mostrou que são diversos os fatores que precisam ser considerados pela comunidade escolar do IFAM/CMC para o desenvolvimento de um processo inclusivo real para o aluno surdo que vai desde a capacitação dos profissionais que atuam com os referidos estudantes, a comunidade escolar até a sistematização de um planejamento integrado que viabilize não somente a entrada desse aluno na instituição, mas a sua permanência e êxito.

A pesquisa de Lisboa (2017) teve como objetivo analisar as estratégias de implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros. Os resultados concluíram que apesar de existir a estratégia de criação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, o trabalho dos NAPNEs necessita ser valorizado, o AEE e suas regulamentações necessitam incorporar as especificidades requeridas por este tipo de política, além de

disponibilizar recursos financeiros e humanos e, principalmente, investir na qualificação dos servidores em matéria de inclusão.

O estudo de Ramos (2017) objetivou compreender a política de inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em um campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Buscou-se analisar as legislações investigando as ações e condições de execução das políticas públicas destinadas às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no campus pesquisado, avaliar as ações de inclusão adotadas na instituição na perspectiva discente e investigar os impactos do trabalho do NAPNE na instituição a partir da avaliação docente. Os resultados indicaram o descompasso entre as ações previstas nas legislações e no PDI e as condições de execução delas; a avaliação das ações na perspectiva dos discentes indica avanços na inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais como sistema de cotas, divulgação e realização de processos seletivos e vestibulares acessíveis, mas apontaram a escassez de ações e serviços para a permanência após o ingresso, insuficiência na formação inicial e continuada dos profissionais em educação inclusiva, entre outros. Referente à avaliação dos docentes sobre os impactos do trabalho do NAPNE evidenciou que este núcleo tem papel indispensável na instituição, porém indicou falta de infraestrutura, insuficiência de formação, condições inadequadas de trabalho e outros fatores que limitam a atuação do núcleo.

A tese de Silva (2018) objetivou analisar como são estabelecidas as relações no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), a partir da inclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência; problematizar as estratégias estabelecidas no que se refere ao acesso, permanência e conclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência no Instituto e, ainda, analisar os efeitos da inclusão nas pessoas envolvidas no IFRJ, a partir da atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs). A pesquisa indicou a necessidade de se repensar diversas práticas no IFRJ quanto: à idealização de perfil de ingresso; às relações estabelecidas entre as pessoas sem e com deficiência; ao respeito ao acesso, permanência e saída exitosa das pessoas com deficiência; às ações sistêmicas e não pontuais e/ou personalizadas acerca da inclusão de pessoas com deficiência; à compreensão das barreiras a serem transpostas para a eliminação das limitações e o alcance e realização das possibilidades de se ter uma educação inclusiva; à discussão do lugar dos NAPNEs no IFRJ e na problematização de suas práticas referentes à inclusão.

A pesquisa de Bezerra (2018) analisou como profissionais docentes e técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio. Os resultados



ressaltaram a importância em favorecer momentos de formação continuada para os profissionais, especificamente no que se refere a questões conceituais e à elaboração de planos de adaptação curricular para que aqueles que estejam envolvidos no processo tenham condições de adquirir a formação que, para muitos, não foi possível em seu processo de formação inicial nem em experiências profissionais anteriores.

Pinto (2019) em sua pesquisa problematiza a implementação da política de inclusão e como objetivo analisou as políticas e ações educacionais inclusivas na rede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano — IF Goiano. A pesquisa foi realizada nos dois campi que possuíam o maior público-alvo, isto é, estudantes da educação especial matriculados entre os anos de 2015 e 2017 e atendidos pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Os resultados apontaram a necessidade da atuação dos NAPNEs não se restringir à oferta do AEE para “apagar o fogo” ou para ajustar as ações de modo a garantir que a rotina não seja alterada com a entrada de estudantes com deficiência, ou que seja apenas mais uma instância que contribui para a manutenção das estratégias de exclusão, ou a chamada inclusão excludente, mas que participe da formulação, implementação e avaliação das políticas no âmbito dos Institutos Federais de modo a contribuir para inclusão escolar e social.

Almeida (2021) analisou o panorama da inclusão no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), na perspectiva dos coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), docentes e estudantes com deficiência matriculados na instituição. Os resultados concluíram que a instituição se mostra aberta e intencionalmente disposta a estabelecer a inclusão em todas as suas unidades, no entanto, encontra-se ainda em processo de estruturação de suas políticas inclusivas, assim como de consolidação de seus NAPNEs. Necessitando assim de mais investimento em seus processos formativos, visando ao estabelecimento de políticas inclusivas que atendam toda a instituição.

Medeiros (2022) objetivou investigar quais as praxeologias disponíveis e evocadas para o ensino dos números a crianças ouvintes e surdas, filhas de pais ouvintes, a fim de criar situações que possibilitem a construção do número por estas crianças numa sala de aula de Matemática inclusiva. Os resultados apontam que, numa sala de aula inclusiva, alguns objetos possuem um maior grau de sensibilidade e outros, um menor grau, o qual precisa ser considerado na prática dos professores.

As produções selecionadas apresentam objetivos e resultados que estão diretamente relacionados com a presente pesquisa, pois tratam da inclusão de alunos com deficiência nas

escolas tendo em vista que os direitos das pessoas com deficiência são assegurados pelas políticas públicas que normalizam o seu acesso e permanência no ambiente escolar. Assim, podemos perceber que as políticas públicas educacionais brasileiras apontam um ideal para o processo de inclusão bem abrangente, que se de fato fossem realmente aplicadas em sua plenitude teríamos escolas preparadas para receber os alunos com deficiência, contendo: estrutura adequada, acessibilidade, professores capacitados, sala de AEE, dentre outros pontos relevantes destacados pelos pesquisadores acima; teríamos menos exclusão, evasão e mais inclusão no contexto educacional.

Procurou-se neste estudo realizar uma revisão de literatura com base em publicações de periódicos nacionais com o objetivo de identificar os principais desafios para o ingresso de alunos com deficiência nas escolas regulares, tais como o meu enfrentamento mediante ao bullying e ao meu crescimento frente aos obstáculos ultrapassados cotidianamente, agora com esse estudo, ainda, mais evidentes, considerando que na atualidade as minhas conquistas no meio social são ainda mais significativas para o meu ego.

Conhecer essas literaturas só favorece a compreensão dos caminhos que estão sendo percorrida na inclusão educacional no Brasil, considerando que as possibilidades de aprendizagem e participação efetiva desses estudantes dependerão, entre outros fatores, do modo como a comunidade escolar compreende a educação, a prática docente e a inclusão. Além disso, os avanços e desafios estão relacionados ao modo de compreender a deficiência (modelo religioso, médico e social) e à ampliação das políticas públicas.

Kassar (2011) ressalta que somente com a Declaração de Jomtien foi estabelecido um conceito de Educação para todos e, posteriormente, na Declaração de Salamanca as questões voltadas à educação especial obtiveram um modelo diferente, passando os alunos com algum tipo de deficiência a serem incluídos nas salas comuns com seus potenciais e suas particularidades. Assim, a Educação Especial tornou-se mais participante e efetiva nos moldes de educação inclusiva. Ainda segundo a autora, a LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) deu um novo significado à Educação Especial, definindo conceitos educacionais, especiais e inclusivos.

Educação especial: tipo de ensino escolar; um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, que provê um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, por vezes, substituir os serviços educacionais comuns, a fim de garantir a educação escolar e desenvolver as habilidades dos alunos com necessidades educacionais específicas, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 39).

A educação especial, na LDB, é compreendida como uma modalidade transversal que, juntamente com outras modalidades educacionais, permeia todos os níveis da educação escolar, ou seja, abrange todas as demandas de ensino, desde a fase inicial da educação até os universitários, todos têm direito à educação, garantido por lei.

No entanto, a prática efetiva de uma educação inclusiva requer uma pedagogia, de certa forma, especificamente centrada na criança, sem descuidar a importância dada à família e à comunidade escolar. Isso requer profissionais da educação capacitados no trabalho inclusivo, como é o caso do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Requer também o entendimento dos documentos norteadores da política de inclusão institucional que fornecem ao diretor do estabelecimento todas as informações necessárias para o acolhimento dos alunos com deficiência.

A temática do AEE tem sido alvo de dúvidas, incertezas e interpretações diversas, levando por vezes os gestores a basear essa recepção em conhecimentos retrógrados da educação Especial. No entanto, embora a inclusão seja um tema amplamente debatido, na prática, a eficiência do processo de discussão não significa a efetiva ação de oportunidades eficientes. Nesta perspectiva, todas as pessoas com deficiência podem e devem ser incluídas nas atividades sociais, mas não basta apenas do ponto de vista da igualdade, é necessário também criar equidade, ou seja, garantir a participação, ainda que esta seja diferenciada.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educação Inclusiva e algumas Legislações

A educação inclusiva traz um novo conceito sobre o sistema de Educação Profissional e Tecnológica através dos instrumentos legais internacionais e nos textos vigentes no Brasil. Em 1948, durante a reunião da Organização das Nações Unidas (ONU) foi firmado um compromisso moral e político por parte dos Estados, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Já em 1966, foi aprovada em reunião da ONU, a Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966). No ano de 1989, na Assembleia Geral da ONU foi aprovada a Convenção sobre os Direitos da Criança, renovando o compromisso da Convenção de 1966. Destaca-se no seu Artigo 23:

Atendimento às necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada visará assegurar [a ela] o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego [...] de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível [...] (ONU, 1989).

Durante a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social de 1995 na Dinamarca, firmou-se a Declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social, que enfatiza não apenas o direito à Educação, como também o papel das parcerias para a sua efetivação. Dentre elas, evidenciamos:

assegurar iguais oportunidades educacionais em todos os níveis de ensino para crianças, jovens e adultos com deficiência, em ambientes integrados, considerando amplamente as diferenças e situações individuais. Fortalecer as parcerias entre Governos, organizações não governamentais, o setor privado, as comunidades locais, os grupos religiosos e as famílias para atingir a meta da educação para todos (NEPP-DH, s.d.)

No ano seguinte, em 1996, foi aprovada a Resolução n.º 49/96, da ONU, ou seja, as normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, constando-se novas diretrizes. Em seu Artigo 7º ressalta-se que:

Os Estados devem reconhecer o princípio de que as pessoas com deficiência devem ter a faculdade de exercer seus direitos humanos, especialmente em matéria de emprego. Tanto nas zonas rurais como nas urbanas deve haver igualdade de oportunidades para obterem emprego produtivo e remunerado no mercado de trabalho.

Os Estados devem apoiar ativamente a integração de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Esse apoio ativo poderia ser obtido mediante diversas medidas como, por exemplo, capacitação profissional [...]. Os estados devem estimular também os empregadores a fazer ajustes razoáveis para abrir espaços para pessoas com deficiência.

Os Estados, organizações de trabalhadores e empregadores devem cooperar com organizações de pessoas com deficiência em todas as medidas, com vista a criar oportunidades de formação e emprego, principalmente, horário flexível, jornada parcial possibilidade de partilhar um posto, emprego por conta própria e assistência ao trabalho para pessoas portadoras de deficiência (ONU, 1996).

O Artigo 19 da mesma Resolução estabelece acerca da capacitação profissional, que: “A formação de profissionais no campo da deficiência, assim como a prestação de informações sobre deficiência nos programas de capacitação geral deve refletir devidamente o princípio da plena participação e igualdade” (ONU, 1996). Outro documento de suma importância na compreensão da Educação Especial de Ensino é a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, firmada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Seu Artigo 53 - Preparação para a Vida Adulta delimita que:

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de orientadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (UNESCO, 1994).

A Constituição Federal de 1988 consagra, entre seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem acepção de pessoas, seja quanto à sua origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação, conforme o Art. 3º:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Em consonância com esse postulado, estabelece como Direitos Sociais, conforme o Art. 6º:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei,

observada a legislação fiscal e orçamentária. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 114, de 2021)

No campo da Educação, A Constituição Federal de 1988 estipula:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

**II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

**III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

**IV** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208 determina que:

**I** - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

**II** - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

**III** - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988)

No que tange à profissionalização, o Artigo 227 delinea como dever de todos - família, sociedade e Estado – e, no seu parágrafo 1º, inciso II, concebe, entre outros princípios, a: II – criação de programas de [...] atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência (BRASIL, 1988).

Esse olhar não é acolhedor para com todos os que nasceram com um corpo que apresenta alguma limitação ou que a adquiriram por doença ou acidente.

Entretanto, nesse contexto, a construção histórica da agenda de políticas públicas segue adiante, mesmo que lentamente.

O Decreto n.º 3.298 de 20 de dezembro de 1999 da legislação brasileira, regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, tais como a consideração acerca de deficiência e de deficiência física, no Art. 3 conforme segue:

[...] Para os efeitos deste Decreto, considera-se: **I** - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

Art. 4...: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Brasil, 1999).

Em 2006, emerge um novo conceito de deficiência física, como:

comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo(s) segmento(s) corpora(is) afetado(s) e o tipo de lesão ocorrida (Brasil, 2006).

Lévi-Strauss (1997 apud Aguiar 2012) afirma que as diferenças existem, devem ser reconhecidas e assumidas e não escondidas. Somos natural e biologicamente diferentes: nascemos brancos, negro, amarelo, vermelho ou mestiço, homem ou mulher, o que não quer dizer que necessariamente devamos ser desiguais. Diferença e desigualdade não são a mesma coisa. Isso porque, quando se fala de pessoas com deficiência física, é importante levar em consideração que há uma enorme gama de conceitos, situações e contextos, tais como nos modelos religiosos, médicos e sociais.

Segundo Pereira (2006, p. 34) “conceituar a deficiência tem sido uma preocupação antiga”. Tanto Pereira (2006), quanto Aranha (2001), a deficiência estava ligada à religião, tendo como referência a Bíblia que traz referências ao cego, ao manco e ao leproso, ou seja, a maioria dos quais eram pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, seja porque se pensava que Deus estava punindo os doentes. Para esses autores, o modelo religioso atravessou a Antiguidade e a Idade Média, vigorando até o fim do século XV, período durante o qual a deficiência era entendida como castigo ou maldição. A prática social predominante, inicialmente, foi o extermínio e a exclusão social; que aos poucos, foi substituída por práticas caritativas em instituições religiosas, pautadas pelo acolhimento (e a consequente segregação) em asilos e conventos. Para Pereira (2006, p. 35),

embora ainda prevalecessem as explicações religiosas e sobrenaturais acerca da deficiência, essa argumentação vinha perdendo a sustentabilidade e novas concepções de deficiência ganhavam espaço, principalmente no campo da medicina e da educação, o que aproximava os fenômenos “doença” e “deficiência”.

Aranha (2001) afirma que não havia qualquer evidência de esforços específicos ou organizados para se providenciar abrigo, proteção, tratamento e/ou capacitação de qualquer pessoa com deficiências.

Segundo o próprio Lutero, “o homem é o próprio mal quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto; assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos”, considerando a pessoa com deficiência e a pessoa doente mental, seres pecadores, condenados por Deus. As ações recomendadas eram o castigo, através de aprisionamento e açoitamento, para expulsão do demônio (Pessotti, 1984, p. 54).

A partir da Reforma Protestante dois sistemas passaram a coexistir e concorrer, o político e o religioso dominando, por muito tempo, o direcionamento da história da humanidade com as grandes navegações, descobrimentos, repartição de áreas geográficas e colonizações. Ambos concebiam a deficiência como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca (Aranha, 2001).

Durante muitas décadas, aparentemente, pessoas com deficiências físicas e/ou mentais eram ignoradas à sua sorte, buscando a sobrevivência na caridade humana (Aranha, 2001). Desta forma, após muitos debates e estudos, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes foi discutida e aprovada na Assembleia Geral da ONU, em dezembro de 1975. Com esse documento a ONU lançava internacionalmente o termo ‘pessoa deficiente’, devidamente definido no primeiro artigo da referida Declaração: “O termo ‘pessoas deficientes’ refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (Ribas, 1994, p. 10).

Nos anos subsequentes passou-se a usar a expressão pessoa portadora de deficiência, ou portador de deficiência, mantida até meados da década de 1990, quando entrou em uso a expressão pessoa com deficiência, utilizada atualmente (Sassaki, 2002).

Segundo Aranha (2001) no que se refere à deficiência, começaram a surgir novas ideias quanto à organicidade de sua natureza, produto de infortúnios naturais e jurisprudência. Assim, passou a ser tratada através da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da insipiente medicina.

Pereira (2006, p. 48) ressalta que “ao se considerar a terminologia utilizada tanto no meio médico como na linguagem cotidiana, a deficiência é sempre referida como algo depreciativo”.

As tentativas de conceituação da deficiência, assim como a criação da Classificação Internacional de Deficiências, buscavam atender inicialmente a uma necessidade do setor médico.

Quanto aos modelos explicativos da deficiência, durante muitas décadas acreditava-se que as doenças e deficiências eram fenômenos perturbadores para as sociedades e religiões primitivas. A deficiência era considerada como um castigo ou maldição e o contato com pessoas com deficiência era evitado, às vezes proibido por rigorosas leis religiosas e sociais.

De acordo com Kilpp (1990), a tendência de interpretação das doenças e deficiências como castigo de Deus teria suas raízes nas religiões vizinhas de Israel. O sacerdote era



responsável pela identificação da causa da doença e deficiência e também de estabelecer o ritual que eliminaria o mal.

No decorrer dos anos esse modelo religioso persistiu e, em pleno século XXI, encontramos nas crenças pentecostais, em que prevalece a fé e a oração do sacerdote ou do pastor é reconhecida e respeitada, suas palavras possuem um caráter de verdade, o que resultava em um poder e numa influência total na vida do indivíduo e da comunidade.

O modelo médico substitui o modelo religioso, embora há autores que afirmem que a religião e medicina são consideradas periféricas uma da outra, ao passo que espiritualidade e cuidado clínico possuem uma origem comum. A medicina ainda retém um valor sagrado para muitas pessoas (Culliford, 2002 apud Pereira, 2006).

Para Diniz, Barbosa e Santos (2009) o modelo médico, fundamentado em uma visão mecanicista, associou deficiência à doença, investindo em intervenções médicas para o corpo com impedimentos. Desta forma, as lesões e doenças passaram a ser classificadas e os pacientes, a ser objeto de intervenções destinadas à cura ou à reabilitação e ao desenvolvimento de habilidades para o restabelecimento da normalidade.

O modelo médico aborda a deficiência tal como aborda a doença, com os mesmos referenciais teóricos e práticos, ambas, pessoa doente e pessoa com deficiência, são vistas e tratadas como divergentes, pois não atendem às exigências do padrão de normalidade. Ora, deficiência e doença são condições distintas, cuja manifestação implica também desdobramentos desiguais. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), o conceito de deficiência está ligado a

impedimento diz respeito a uma alteração (dano ou lesão) psicológica, fisiológica ou anatômica em um órgão ou estrutura do corpo. A deficiência está ligada a possíveis sequelas que restringiriam a execução de uma atividade. A incapacidade diz respeito aos obstáculos encontrados pelos deficientes em sua interação com a sociedade, levando-se em conta a idade, sexo, fatores sociais e culturais (Ribas, 1994, p. 10).

Ainda para Ribas (1994, p. 26), “a rigor, existem três tipos de deficiências: deficiências físicas, as deficiências sensoriais, que se dividem em deficiências auditivas e visuais e as deficiências mentais”. Assim, o autor afirma que deficiência é um essencialmente um conceito relativo. Ou seja,

o que me parece importante é que um deficiente físico que “transe” muito bem com o seu aparelho ortopédico, com a sua cadeira de rodas e com a vida, sem dúvida poderá ter as suas limitações atenuadas. Ao passo que um deficiente qualquer, que deixe a deficiência ou a vida comandá-lo mais do que ele comanda a deficiência ou a vida, um deficiente desses estará sujeito a ter mais limitações. [...] O que estou querendo mostrar, apenas, é que a deficiência é relativa. Relatividade esta que se apresenta tanto em nível sociocultural, como também exclusivamente em nível físico (Ribas, 1994, p. 29-30).

Como a concepção religiosa da deficiência perdeu força, quando as explicações sobrenaturais passaram a ser confrontadas com novas argumentações que traziam a deficiência e suas causas para uma dimensão mais humana, ou orgânica. Os fundamentos médicos foram alicerçados nos conhecimentos médicos e científicos. Para Pereira (2006, p. 64),

O elo entre o médico e o paciente é o saber médico, a ciência e a razão, ou seja, um conjunto de elementos práticos, racionais e tangíveis, colocados exatamente no espaço ocupado anteriormente pelo sobrenatural na relação entre o sacerdote e o doente. O mesmo elo que une o paciente e o médico pode ser observado também na relação entre este e a pessoa com deficiência, pois esta, sob muitos aspectos, é também considerada e tratada como “doente”, na medida em que depende de algum cuidado médico.

Dessa forma, com o avanço da medicina surge uma nova concepção de deficiência, ou seja, deficiências ou excepcionalidades são interpretadas como uma disfunção em alguma parte do corpo. A deficiência mental continuava sendo considerada hereditária e incurável e assim, a maioria das pessoas com deficiência mental eram relegadas a hospícios, albergues, asilos ou cadeias locais. Pessoas com deficiência física “ou eram cuidadas pela família ou colocadas em asilos” (Rubin; Roessler, 1978 apud Aranha, 2001).

No entanto, Goffman (1962 apud Aranha, 2001) era contra a institucionalização da pessoa com deficiência, argumentando que estar institucionalizado (Instituição Total) é uma experiência que afasta significativamente o indivíduo da sociedade, bem como o liga à vida institucional, constituindo um estilo de vida difícil de ser revertido.

Da mesma forma, Vail (1966), enfatizou, que essa prática de demandas irrealistas, na maioria das vezes eram inconsistentes com as características e exigências do mundo externo, tornando a pessoa incapaz de enfrentar e administrar o viver em sociedade quando e se jamais sair da Instituição.

Como resultantes de movimentos contra a Instituição Total começaram a surgir novas alternativas institucionais, então denominadas organizações ou entidades de transição, onde as intervenções médicas procurariam desenvolver no paciente as habilidades necessárias para se reabilitar, onde o paciente seria então restaurado à normalidade, ou o mais próximo possível dela.

No entanto, a visão médica da deficiência reforçou a discriminação existente durante a influência do modelo religioso, quando a motivação era espiritual e o padrão era baseado em binômios maniqueístas, como puro-impuro, sagrado-profano, bem-mal, etc. Os parâmetros do modelo médico trouxeram também uma versão maniqueísta ainda mais contundente firmado na razão, no conhecimento objetivo e racional, o que atribui ao padrão de normalidade um caráter de verdade referendado e legitimado pela ciência (Pereira, 2006). Ainda segundo o

autor: a “deficiência é concretamente singular tanto em sua manifestação, como na percepção que o indivíduo tem dela” (p. 69). No entanto, “doença e deficiência são condições distintas, singulares em sua natureza, mas muito semelhantes quando submetidas ao crivo do padrão de normalidade que impõe sobre ambas o peso do rótulo de desviantes” (p. 71)

Segundo Diniz (2007, p. 11), “a passagem do corpo com impedimentos como um problema médico para a deficiência como o resultado da opressão é ainda inquietante para a formulação de políticas públicas e sociais”, ou seja, “a deficiência não se resume ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo, é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos” (Diniz, Barbos; Santos, 2009, p. 21).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas menciona a participação como parâmetro para a formulação de políticas e ações direcionadas a essa população, definindo as pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006). Em suma, a deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais.

O modelo médico associa deficiência à doença, investindo em intervenções médicas para o corpo com impedimentos. Ou seja, o reconhecimento do corpo com impedimentos como expressão da diversidade humana é recente e ainda é um desafio para as sociedades democráticas e para as políticas públicas. Isso porque a história de medicalização e normalização dos corpos com impedimentos pelos saberes biomédicos e religiosos se sobrepôs a uma história de segregação de pessoas em instituições de longa permanência. Só recentemente as demandas dessas pessoas foram reconhecidas como uma questão de direitos humanos (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Para Diniz (2007) a deficiência não deve corresponder a um padrão médico de funcionamento e de normalidade, mas deve ser entendida em termos políticos, como algo que denuncia a desigualdade imposta pelas restrições de uma sociedade permeada de ambientes com barreiras físicas e sociais.

No modelo social os impedimentos do corpo adquirem significado através das experiências provindas da interação social. A discriminação e a opressão estão relacionadas ao nível de acessibilidade ofertado em uma sociedade, gerando a transformação social e a garantia dos direitos humanos.

Desse modo, segundo Pereira (2006) e Aranha (2001) passa a ser dever de a sociedade proporcionar suportes sociais, econômicos, físicos e instrumentais que garantam a todos o acesso aos recursos da comunidade.

Assim, a nova abordagem passou a considerar os recursos essenciais para criar ambientes menos restritivos e que promovessem a participação de todos. Além disso, a limitação da atividade passou a ser vista como uma dificuldade do desempenho social em vez de uma incapacidade (Martins, 2009).

No contexto social, os autores Hunt, Jordan e Irwin (1989), Hunt, Valenzuela e Pugh (1998) e Hunt e Arar (2001) encontraram um equilíbrio entre as dimensões micro e macrosociais, ao tratarem da experiência da enfermidade crônica, o qual se transpôs para a deficiência física, ressaltando-se que esta não constitui necessariamente uma doença. Para eles a experiência da condição crônica é influenciada pelo seu próprio curso, pela persistência de construtos prévios tais como ideias e crenças, referentes àquela condição, levando a constantes explicações e reinterpretações ao longo do convívio com ela; e pelo ambiente social expresso pelas circunstâncias da vida diária dos sujeitos e na sua inserção na estrutura social.

Segundo Canesqui (2007), a vivência de determinadas condições crônicas pode constituir uma experiência estigmatizante, como no caso da deficiência física. Goffman (1988) ressalta sobre o estigma, que consiste em marcas corporais que informam sobre o status moral, afetando e deteriorando a identidade do seu portador ao diferenciá-lo de forma depreciativa, podendo gerar comportamentos sociais defensivos, ou, mesmo, o isolamento social.

No entanto, vai depender do restante de suas qualidades, e, portanto, de uma classificação cujos parâmetros encontram-se nos valores construídos e compartilhados em um dado tempo e espaço. Isso ocorre porque a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Portanto, a identidade como autoconceito é construído e reconstruído nas interações subjetivas e intersubjetivas não descolada do contexto histórico e social mais amplo; e, o estigma, como uma marca que informa sobre a identidade (Martins, 2009).

Para Martins (2009), na deficiência física a visibilidade dessa condição e suas consequências podem ser exacerbadas, pois considerável parte dos sinais está corporificada na aparência, forma, tamanho e funcionalidade, denunciando a diferença. Isso porque as experiências corporais ocorrem “em” e “por” particulares situações de vida e em um corpo socializado.

Assim, na experiência da deficiência física, considera-se que o sujeito em ação vivencia com as contingências da vida diária atribuindo sentido aos acontecimentos, a partir da diversidade de matrizes de significados e práticas potencialmente disponíveis, mas que tem também, elementos macrossociais que podem constranger ou viabilizar a conformação das interações e interpretações.

Martins (2009, p. 23) afirma que “visando relativizar os "determinismos" na experiência da deficiência física, admitem-se múltiplas influências, numa relação de circularidade entre elementos objetivos, subjetivos e intersubjetivos, materiais e simbólicos, a serem considerados numa biografia contextualizada”, daí o caráter sócio- antropológico desta abordagem.

Verifica-se na deficiência física estigmas (preconceito, piedade e questões das tecnologias assistivas) que constituem grandes marcas nas pessoas que a apresenta e potencialmente geram grandes sofrimentos, considerando que o corpo é susceptível às influências socioculturais, portanto é impossível restringi-lo a um único aspecto de análise; mas a categoria estigma é central, por se tratar de uma condição que expõe visivelmente a diferença física, interpondo-se nas interações sociais. Ou seja, é a partir dessa diferença que as pessoas com deficiência constroem sua imagem, baseando-se na existência do estigma e considerando-o como desabilitado à aceitação social plena (Costa, 2008).

Para Le Breton (1995), a deficiência física impõe a presença do corpo, dando-lhe visibilidade, como na gestação e na velhice, que constituem momentos de crise nos quais o corpo volta à consciência do homem. Assim, as pessoas com deficiência podem empreender esforços para disfarçar sua diferença, trabalhando o estigma por meio de estratégias de controle da informação social sobre a sua condição, no intuito de se passarem por "normais" (Goffman, 1988).

“Qualquer posição assumida pela pessoa com deficiência física não a isenta de ter sua autoimagem corroída pelo esquema comparativo, no sentido de que, em público, ela - como desvio da norma, torna-se mais evidente” (Martins, 2009, p. 7).

Pereira (2006), destaca que o preconceito e o sentimento de piedade inviabilizam a vida da pessoa, tornando-a triste, limitada, lenta, improdutiva, incapaz de cuidar de si mesma, sendo, por tudo isso, digna de pena, carente da ajuda e da piedade alheia. Compreende-se que essas manifestações incomodam por serem atitudes generalizantes diante das pessoas com deficiência, ou seja, todas passíveis do mesmo sentimento e necessidades.

Em relação ao uso das tecnologias assistivas, sobretudo aquelas de difícil camuflagem, pode estar associado ao que Goffman (1988) chamou de símbolos estigmatizantes que, como

as marcas corporais, despertam a atenção sobre a diferença, com uma redução consequente na valorização da pessoa.

De acordo com Berger e Luckman (1985), vivemos em um mundo de sinais e símbolos presentes no cotidiano, que, embora possam desempenhar uma função prática, no caso da deficiência física refletem a informação sobre a identidade dos seus usuários que utilizam a cadeira de rodas, bengalas, muletas, coletes, andadores, carro/ônibus adaptado, o benefício de prestação continuada e o próprio logotipo oficial da deficiência exposto em para-brisa de automóveis, vagas reservadas, banheiros adaptados etc.

Para Pereira (2006), com esta visão torna-se óbvio que questões como, a acessibilidade ao meio físico (rampas, elevadores, banheiros adaptados, etc.) não é uma questão meramente contemporânea e urbana; ou mesmo a atual expectativa de ‘cura’ através da manipulação de células tronco e tantos outros exemplos que aproximam um passado remoto do momento presente tendo como elo a deficiência.

Touraine (1998, p. 69), afirma que “a história herdada pelas pessoas com deficiência só terá algum sentido se a ela for dado um toque de singularidade, [pois] este mundo é também aquele no qual o indivíduo procura ser o Sujeito de sua existência, de fazer de sua vida uma história singular”. Portanto, assegurar a vida digna não se resume mais à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

O corpo com impedimentos não é uma tragédia individual ou a expressão de uma alteridade distante, mas uma condição de existência para quem experimentar os benefícios do progresso biotecnológico e envelhecer. “Velhice e deficiência são conceitos aproximados pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e pela nova geração de teóricos da deficiência” (Diniz; Barbosa; Santos, 2007, p. 70).

Assim, deficiência é um conceito que engloba o corpo com impedimentos, limitações de atividades ou restrições de participação. Ou seja, a deficiência não se resume aos impedimentos, pois é o resultado negativo da inserção de um corpo com impedimentos em ambientes sociais pouco sensíveis à diversidade corporal das pessoas. O corpo é a esfera da habitabilidade, mas não há caráter primordial em sua existência, ignorando-se qualquer tentativa de resumi-lo a um destino. Essa redefinição conformou-se à crítica proposta pelos teóricos do modelo social: deficiência é uma experiência cultural e não apenas o resultado de um diagnóstico biomédico de anomalias.

Esse conceito supera a ideia de impedimento como sinônimo de deficiência, reconhecendo na restrição de participação o fenômeno determinante para a identificação da desigualdade pela deficiência (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Vale lembrar que a deficiência é marcada pela perda de uma das funções do ser humano, seja ela física, psicológica ou sensorial. O indivíduo pode, assim, ter uma deficiência, mas isso não significa necessariamente que ele seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos.

Ressalta-se que o integrante da experiência da deficiência física aponta que o seu caráter socialmente construído é legitimado pela diversidade de significados que pode assumir dentro de um mesmo grupo social, que vai além da dimensão física, e se apoia em padrões culturais de referência, postos em interação na vida cotidiana.

Percebe-se que são muitas as reflexões sobre a deficiência, mas é importante considerar o parecer de Fávero (2004, p. 22), “quanto mais natural for o modo de se referir à deficiência, como qualquer outra característica da pessoa, mais legitimado é o texto”.

Dessa forma, retomamos a discussão acerca da legislação brasileira quando consideramos como principal documento sobre Educação Brasileira a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), em seu Artigo 59 que diz: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

IV – educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Brasil, 1996).

Já em relação aos Direitos Humanos deve ser citado o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O artigo 28 e seus incisos dispõe que:

O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

§ 1º A educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.

§ 2º As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.

§ 3º Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação.

§ 4º Os diplomas e certificados de cursos de educação profissional expedidos por instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente terão validade em todo o território nacional.

Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

I – adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;

II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados;

III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (Brasil, 1999).

Devemos destacar ainda que em 25 de agosto de 2009, por meio do Decreto n.º 6.949 o Brasil validou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, através do texto:

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 [...] (Brasil, 2009).

Mediante a todas as Leis, Princípios, Normas, Resoluções, entre outros, que foram criados para estabelecer as regras a serem seguidas, podemos afirmar sinteticamente, que a inclusão é a valorização da diferença na qual as Instituições de Ensino não devem apenas trazer métodos e técnicas especializadas, mas sim recursos e metodologias específicas.

Na Educação Inclusiva há de se ter cuidado com o processo de exclusão, que não acontece apenas quando se isola, mas também quando se é tratado como pessoas diferentes. Para Boneti (2000, p. 213), a escola, “é sempre lembrada como uma instituição encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social”, considerando sua função as mesmas práticas, conflitos e argumentos que existem na sociedade em geral.

Assim, é a gestão educacional que faz repercutir os seus princípios fundamentais com o objetivo de se materializar as políticas e os programas governamentais.

Abordaremos a seguir algumas políticas públicas voltadas para a nossa temática.

## **2.2 Políticas Públicas voltadas para a Educação Inclusiva no Brasil**

As políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no Brasil manifestam-se no ano de 1981, o qual foi designado pela ONU, o “Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência”, e, entre 1983 a 1992 foi declarada “A Década das Pessoas com Deficiência”.



Na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança em 1989, estipulou-se que todos os direitos devem ser aplicados a todas as crianças sem discriminação (art. 2º), reconhecer o direito das crianças com deficiência mental e física de viver uma vida plena e digna em condições que garantam sua dignidade, facilite sua autonomia e promova sua participação ativa na vida (Art. 23º).

O Brasil também se submete, no âmbito da OEA e por força do compromisso assumido com a ratificação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), Decreto nº 678, 6/11/1992, ao controle de convencionalidade de todos os atos do Poder Executivo pela Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Em julho de 1990, criou-se Lei n. 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências abordando em seu capítulo IV o direito à educação. Em seu Artigo 53 os direitos educacionais se voltam para crianças e adolescentes, afirmando que “A criança e adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1990).

A Declaração de Salamanca em 1994, na Espanha, no seguimento da Conferência de Jomtien, estabelece que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais. Há necessidade de adotar os princípios da educação inclusiva nas escolas gerais como uma política e aumentar a força das estratégias de identificação e intervenção precoces. Para Delors (1996, p. 111), “quando as crianças têm necessidades especiais é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializada de modo que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas”.

Dentre as normas às quais está obrigado o Estado brasileiro consta a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas com Deficiência, Decreto nº 3.956, 8/outubro/2001, que é clara ao determinar o comprometimento com medidas para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência e proporcionar a sua plena participação na sociedade, incluídas as de caráter educacional.

Entretanto, especialmente no Brasil, a evolução da legislação específica para a inclusão de alunos com necessidades vem de um longo período, que se arrasta lentamente, visto que somente em 2015 foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão dessas pessoas.

No entanto, podemos aduzir algumas leis que antecederam a essa e que foram importantes no contexto da inclusão, tais como:

- a Primeira Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 – Lei nº 4.024, que determina a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça;
- A Constituição Federal de 1988, já mencionada anteriormente;
- A Lei de 1989 – Lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
- Lei de 1990 – Lei nº 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
- A Política Nacional de Educação Especial em 1994; define como portadores de altas habilidades/superdotados os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 1996. É possível afirmar que a Lei nº 9.394 de 1996 configura-se como uma segunda lei de ensino no país, tendo em vista que a Lei nº 5.692, de 1971 constitui-se uma lei de “reforma”, que tomou por base de sustentação a Lei nº 4.024, de 1961. A problemática levantada está ancorada na análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e os possíveis avanços dessa lei do ensino diante da educação de jovens e adultos. Ainda, tomando por base a legislação em questão, busca-se analisar seus progressos em relação às leis de ensino que a antecederam. O levantamento dessa problemática indicou a possibilidade de adentrar nas práticas políticas e educacionais gestoras das leis do ensino no país e na educação de jovens e adultos, e assim encontrar um elemento “convergente no que se refere à participação ativa da pesquisadora na constituição dos significados com que se tece a pesquisa,

partindo dos fragmentos interpretados como indícios e das evidências encontradas” (ESTEBAN, 2003, p.43).

- O Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei 7.853/89;
- O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 – Lei nº 10.172, tem como objeto a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino. Definiu as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, em um período de dez anos.
- Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- A Convenção da Guatemala (1999) promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.
- Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Lei nº 10.436, de 2002, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.336, de 2002; visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular;
- Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal são

formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino

- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 - (PNEDH) é uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa ao exercício da solidariedade e do respeito às diferenças. O conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade.
- Decreto nº 6.094, de 2007- Plano de desenvolvimento da educação (PDE), que dispõe sobre a implementação de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; 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.
- Decreto nº 6.571, de 2008 (AEE, na Educação Básica). Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

- Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- Decreto nº 7.611, de 2011, que revoga o decreto nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial;
- Lei nº 12.764 de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- Plano Nacional de educação (PNE), de 2014; em 06 de julho de 2015 foi editada a Lei Brasileira de Inclusão.

Após a LBI foram poucas legislações atuais que alteraram a real situação do estudante com necessidades específicas, tais como o Decreto nº 9.465, de 2019, que fez alterações na estrutura do Ministério da Educação, criando a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação; em 2020 a Associação Nacional de Membros do Ministério Público de Defesa dos direitos das pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID) expede uma Nota Técnica após a análise da criação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que se encontra em suspensão, o “Núcleo de acessibilidade e Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas”.

Percebe-se com isso um retrocesso, considerando que a real inclusão do estudante com necessidades específicas só acontece quando há a união dos dois processos, em que o Estado viabiliza a integração e a sociedade aceita a inclusão. Esse Decreto abriu margem para que escolas negassem a matrícula de alunos com deficiência e por ser uma forma de segregar essa população. Acredita-se que é pela escola, pela socialização e pela parte acadêmica que o cidadão poderá se desenvolver e estar em todos os espaços da sociedade, que é um direito deles. Entretanto, além da revogação do decreto, é preciso garantir a capacitação de professores, de mais salas de recurso, monitores e mediadores. A inclusão é um conjunto de forças, tanto da sociedade quanto das famílias. Mediante as críticas acerca desse Decreto, em 1º de janeiro de 2023 foi revogado por meio do Decreto nº 11.370.

Percebemos que no decorrer da história da inclusão no Brasil podemos concordar com Miranda (2007), quando afirma que “a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais”, considerando que apenas a presença física do aluno com

peculiaridades na classe regular não garante a inclusão do sujeito; portanto defende que a escola deve estar preparada para dar conta de trabalhar com todos os alunos que dela participam, independentemente de suas deficiências, diferenças ou características individuais. Em suma, podemos afirmar que não há aprendizagem fora da diferença. Retirar as pessoas com deficiência da convivência é desastroso porque é justamente a convivência que gera o aprendizado

A seguir abordaremos a cultura da educação para convivência colocando em prova a centralidade do ser humano no debate filosófico e na finalidade das práticas políticas.

### *2.2.1 Cultura da educação para a convivência*

Nas últimas décadas do século 21 fortaleceu-se a preocupação com os acontecimentos desse período que colocaram em prova a centralidade do ser humano no debate filosófico e na finalidade das práticas políticas, conforme vários autores, tais como Silva *et al* (2001), Chaves (2009), Brandão (2007) entre outros. O banir de grupos de seres humanos em grande escala tornou evidente que, em detrimento de valores humanistas, os interesses econômicos e político administrativos, quando guiam em absoluto as práticas coletivas, podem levar a ações baseadas na força e na conquista. As normas e valores sociais comuns, a igualdade de condições materiais, a cultura e a história social, isto é, os aspectos humanos formulados no interior da interação intersubjetiva, foram submetidos a interesses técnico - instrumentais (Silva *et al.*, 2021).

Ao contrário da produção de riquezas e do controle da vida, valores éticos, culturais e humanistas, não podem ser impostos pela força ou pela coerção. Para que seja elemento de produção social que leve à liberdade e emancipação humana, tais valores precisam ser compartilhados com base no diálogo, na compreensão e na reflexão para o consenso.

Segundo Silva *et al.* (2021), a partir das décadas de 1960 e 1970, a comunidade internacional tem se esforçado para inserir a Cultura em Direitos Humanos (CDH) como dimensão das práticas educativas.

É evidente que a educação é um dos principais processos de reprodução simbólicos de uma sociedade, que pode ser percebido em dois sentidos complementares, um mais amplo e outro mais estrito. Ambas as formas coexistem, em que tomam parte diversas instituições como a família, as religiões, a escola, os movimentos sociais, a imprensa, as universidades, entre outros.

No sentido amplo a educação representa “[...] uma fração do mundo da vida dos grupos sociais [...]” (Brandão, 2007, p. 10, 11). A educação tem a função de transmitir e construir os elementos comuns, “[...] os códigos sociais de conduta, a regras de trabalho, os segredos da arte e da religião, do artesanato e da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um dos seus sujeitos [...]” (Brandão, 2007, p. 10, 11). Assim, a educação designa os modos de transmissão dos saberes sociais, abrangendo múltiplos meios e objetivos. Todas as instâncias – família, religião, escola entre outros – são educadoras, de uma forma não sistematizada atuam para e a partir de saberes que permitem formação dos novos sujeitos sociais.

Em uma visão mais restrita, a educação designa “[...] o processo através do qual indivíduos adquirem domínio e compreensão de certos conteúdos considerados valiosos” (Chaves, 2009, p.7.). A realização da educação dá-se por meio da ação de ensinar, a qual envolve três componentes “[...] aquele que ensina, aquele a quem se ensina, e aquilo que se ensina” (Chaves, 2009, p. 9). Ensinar diz respeito ao ato intencional de transmitir algo para outra pessoa ou grupo. Quando esse alguém aprende, compreende ou adquire o domínio do conteúdo transmitido, tem-se a concretização da aprendizagem. São muitas as formas de ensinar e aprender, mas a educação pressupõe alguns elementos característicos. Para Chaves (2009), a educação só existe quando dois componentes estão presentes. Primeiro, o conteúdo, que não se resume apenas aos “[...] estritamente intelectuais ou cognitivos, mas todo e qualquer tipo de habilidade, cognitiva ou não, atitudes, etc. [...]” (p. 12). O que se ensina é bastante amplo, porém deve ser identificado, mesmo que a ação não produza o resultado pretendido. Além da delimitação, o conteúdo precisa ter valor naquela sociedade onde o processo educativo está se desenrolando. Se o conteúdo não tem valor social, não há educação, apesar de ter ocorrido ensino-aprendizagem.

A compreensão é outro elemento importante para a cultura da educação para a convivência, que segundo Chaves (2009) qualifica o domínio. Isso porque, “uma coisa é assimilar, pura e simplesmente, os valores de uma dada cultura (domínio). Outra coisa é aceitá-los, criteriosamente, após exame que leve à compreensão de sua razão de ser [...]” (Chaves, 2009, p. 14).

Compreender envolve entender as razões e finalidades do conteúdo adquirido. Sem esse processo, há apenas condicionamento, que designa “[...] um ensino que estava interessado apenas na aceitação das normas e dos valores, e não na sua compreensão, o ensino também foi não-educacional [...]” (Chaves, 2009, p. 15).

Nesse contexto, podemos afirmar que a educação se realiza apenas quando leva à reflexão. Se as práticas educativas conduzem apenas à assimilação, ausente de entendimento tem-se o fracasso do processo educativo. O mero domínio, que não abrange as razões e finalidade do saber, leva ao enfraquecimento da interação social em torno de valores comuns compartilhados.

Cabe ainda ressaltar que a educação se faz em duas dimensões interdependentes: individual e coletiva. Como prática social, “[...] compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social [...]” (Libâneo, 2001, p. 7). Ainda de acordo com o autor: no plano individual, o processo educativo transforma o ser humano, “[...] nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (p. 7).

Assim, a educação compreende parte das estruturas sociais que criam condições para o compartilhamento de uma visão de mundo, nos seus aspectos simbólicos, materiais e subjetivos. Como forma de comunicação e interação humana, a educação designa o processo amplo e não sistematizado de transmissão cultural, bem como envolve as formas específicas e sistematizadas de ensino-aprendizagem. Assim, têm-se as práticas informais e formais de educação, respectivamente (Arruda, 2012).

As duas dimensões abordadas compartilham o mesmo fim, que é promover a assimilação de “[...] saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc.” (Libâneo, 2001, p. 7).

Podemos afirmar que não há educação desinteressada, desconectada do contexto social ou das realizações humanas comunitárias. Em um processo educacional a sociedade e os indivíduos partem do mundo compartilhado para a reconstrução de um novo mundo compartilhado. Para Libâneo (2001, p. 8), “a educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena”, ou seja, há um duplo processo mutuamente influente: transformação e reprodução. Silva *et al.* (2021, p. 6) afirmam que:

Os saberes culturalmente transmitidos servem para a formação dos indivíduos e manutenção das relações sociais, ao mesmo tempo em que reforça as potencialidades humanas de transformação de si e do entorno. Ao realizar a transmissão de conteúdos socialmente valorados, a educação produz reflexão sobre quais valores, crenças e interesses devem permanecer no conjunto cultural. Se há opressão, dominação e extermínio dos indivíduos ou grupos, diante do antagonismo de interesses, a humanização dos sujeitos pela educação significa a transformação radical dessas relações.



Portanto, o acesso à educação, isto é, aos espaços de transmissão formal e informal do conhecimento, bem como as condições que são necessárias à sua realização. A educação como produção e reprodução social passa a ser vista como uma condição ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Tosi e Ferreira (2014, p. 45) abordam que “a educação para a cidadania constitui uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos, tanto na educação formal quanto na educação informal ou popular e nos meios de comunicação”. É a cidadania que sustenta a participação, a igualdade comunitária e o protagonismo inclusivo na formulação dos rumos sociais.

Dessa maneira, a cultura da educação para a convivência designa um processo de transmissão de conteúdo específico, para criar relações sociais livres da opressão, do extermínio e da opressão. Como afirma Zenaide (2018, p. 41), trata-se de “[...] educar para o exercício da participação e do protagonismo social de modo a governar a cidade, promover o respeito de todos os povos ao desenvolvimento e a paz [...]”.

Portanto, a cultura da educação para a convivência é, por estes fins, multidimensional. Sua engrenagem encontra-se nos processos educativos socialmente amplos, para além do ensino escolar e a transmissão de saberes técnico-científicos. A interação humana é, em última análise, o seu elemento central, pois é o fomento desse aspecto social que o preenche de sentido, fundamento e objetivos.

Podemos concluir que a cultura da educação para a convivência está voltada para uma educação baseada na reflexão crítica e no respeito às diferenças (inclusão). Suas características exigem uma perspectiva promotora do diálogo e do consenso, que tenha como finalidade a compreensão para o compartilhamento dos mesmos valores, abandonando a imposição de saberes inquestionáveis, não dialogados e imutáveis. A educação em cidadania e a convivência deveriam ser transmitidas desde a relação formativa existente entre o âmbito acadêmico escolarizado e os espaços institucionais de participação cidadã pois, se assegura que, desde a integração dos currículos escolares com os ambientes (acessibilidade) de aprendizagem, se produzem as mudanças necessárias para que haja uma transformação da maneira de pensar, ser, atuar e conviver do cidadão.

Assim, percebe-se a criação da rede Federal dialoga e se constrói os instrumentos normativos voltados para a dimensão da oferta educacional na perspectiva da cultura da educação para a convivência. Os IFs protagonizam um percurso contextual, histórico e em

construção no que se refere à inclusão de estudantes público-alvo da educação Inclusiva na EPT.

### *2.2.2 O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)*

Em 2020, foi apresentado ao Ministério da Educação (MEC) um documento estabelecendo princípios gerais, pressupostos e estratégias para uma Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (EPTI) na Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico (EPT), através de uma ação integrada entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Nos propósitos apresentados, criou-se um documento-base, instituindo o então Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP), com políticas públicas voltadas para ações que possibilitem o acesso, permanência e saída das pessoas com necessidades específicas na Rede Federal de EPT, por meio de cursos que habilitem/reabilitem os discentes nas atividades laborais, concedendo acesso ao mundo produtivo e sua liberdade econômica.

O Programa TECNEP é uma proposta de educação profissional implementada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em conjunto com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) que visa expandir a oferta de educação profissional, acesso e permanência no trabalho para pessoas (jovens e adultos) com necessidades educacionais especiais. Este Programa:

visa a inserção e permanência de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, através da abertura de espaços nas escolas profissionalizantes da rede federal. A ação deste programa está direcionada às 40 Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, mas deverá mobilizar inúmeras parcerias: famílias, sistemas de ensino, empresários, órgãos empregatícios, com vistas a ampliar as condições de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos para atividades laborais (Programa Tec Nep, 2000, p.4).

De acordo com Anjos (2006), o Gestor central deveria desenvolver as atividades de implementação da Ação TECNEP no âmbito nacional e coordenar as atividades das gestões subordinadas; o Gestor regional deveria articular as atividades de implementação no âmbito regional e, assim como o gestor central, deveria coordenar as ações das gestões estadual e local; o Gestor estadual teria a função de desenvolver ações de implementação em seu estado e de

estabelecer parcerias com as entidades representativas e o Coordenador de núcleo realizaria a articulação dos setores na instituição para garantir a inclusão escolar dos estudantes PAEE. As ações de implementação mencionadas estavam previstas para ocorrer em cinco momentos, com propósito e atividades características a cada um deles (BRASIL, 2009b).

O Programa TECNEP tem como estrutura a implantação de núcleos de apoios e Grupos de Gestores nos campi dos Institutos Federais (IF), Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs) e CEFETs, cognominados de Núcleo de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

A implantação dos núcleos foi seguida por inúmeras iniciativas para formação de recursos humanos entre os anos de 2007 e 2009, sendo uma forma de sistematizar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições federais. É um setor deliberativo da instituição que responde pelas ações de implantação e implementação do Programa TECNEP, tendo como função no âmbito interno articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático- pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros.

O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (Programa Tec Nep, 2000).

Em suma, a proposta do Programa indica ações que busquem transformar a situação para a superação dessas dificuldades: a primeira seria a de ampliar a compreensão sobre a diversidade, e perceber que ela diz respeito a todos e é considerada um bem que enriquece o indivíduo e a convivência humana.

O segundo tipo de ações seria a de efetivar, conjuntamente, ações que conduzam ao respeito e valorização das diferenças na educação e no acesso ao trabalho. Tal consideração aponta para a necessidade de transformação nos processos educativos e na inserção produtiva do indivíduo no meio social (Programa TECNEP, 2000).

O Programa TECNEP encerra-se em 2011. Fruto da Ação TECNEP, os NAPNEs foram idealizados como gestores locais de seu processo de implementação (Anjos, 2006) e para que atuassem como centros de referência no atendimento de pessoas com deficiência (Costa, 2018). O Documento Base da Ação TECNEP orienta que os núcleos são “o principal lócus de atuação do processo de inclusão” (Brasil, 2009b, p. 17) e seu objetivo principal consiste na criação de

uma cultura de respeito à diversidade humana “por meio de diversos caminhos, possibilidades para o ingresso, permanência e saída com sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2009b, p.17).

A partir daí houve um redirecionamento das políticas inclusivas na educação profissional e assim, cada unidade da RFEPCCT responsabilizou-se pela criação e implementação de suas políticas de acessibilidade, intermediadas por vários segmentos internos entre eles, o NAPNE, remanescente do TECNEP. Isso culminou com a definição de critérios de investimentos a serem estabelecidos pelas gestões locais, promovendo trabalhos díspares na rede.

De acordo com Nascimento, Florindo e Silva (2013), quando criados através do programa TECNEP, os NAPNEs tiveram como objetivo “criar cultura de educação para convivência, aceitação da adversidade, para eliminação das barreiras arquitetônicas atitudinais e educacionais” (Brasil, 2006, p.14), o que justificaria um início de trabalho anterior à chegada do estudante, pensando que as barreiras começam no ingresso do aluno e que as mudanças atitudinais não são fáceis, necessitando de um processo histórico na instituição

Os Núcleos de Apoios aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) foram criados e tiveram suas bases, após a criação do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. A política inclui no Artigo 1º, um conjunto de diretrizes normativas destinadas a garantir o pleno exercício dos direitos pessoais das pessoas com necessidades específicas.

O artigo 2º, do Decreto nº 3.298/99 define que, cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público garantir que essas pessoas exerçam plenamente seus direitos fundamentais, incluindo o direito à educação, saúde, trabalho, esporte, turismo, lazer, previdência social, assistência social, transporte, prédios públicos, moradia, cultura, proteção e outros direitos pessoais, benefícios sociais e econômicos de acordo com a Constituição e as leis.

O artigo 28, da Lei nº 7.853/89 determina que o aluno com necessidades especiais, matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

No inciso primeiro descreve que a educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho. Já no inciso segundo fixa que as instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão,

obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa com necessidades específicas, limitando suas admissões por capacidade de aproveitamento, não pelo nível de escolaridade.

Os NAPNEs têm para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a mesma importância que as Salas de Recurso Multifuncionais exercem nas redes municipais e estaduais de ensino ou o Projeto Incluir, nas Universidades Federais, demonstrando a relevância da criação e da atuação dos núcleos (abordados anteriormente) nessas instituições, que atuam como espaços de reflexão, luta e concretização de ações em prol da inclusão plena, permanência e êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Promover a inclusão social e estar a par dos preceitos da acessibilidade vai muito além da criação de leis e decretos. O avanço na legislação tem uma enorme importância, mas ela sozinha não consegue mudar muitas coisas, por isso é preciso que a própria população se conscientize e promova através de atitudes a inclusão social. Se destacarmos os desafios da integração das pessoas com deficiência na comunidade, essa questão será muito lembrada e discutida. O NAPNE cumpre o papel do repensar didático - pedagógico e organizacional na asserção da inclusão:

Lutamos para vencer a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização social. Precisamos superar os males da contemporaneidade, ultrapassando barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, garantindo o acesso irrestrito de todos os bens e as riquezas de toda sorte, entre as quais o conhecimento (Mantoan, 2008, p. 60).

Assim, com a criação do NAPNE surge uma abertura que pode proporcionar a implantação de etapas reais que minimizem a exclusão social e facilitem o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais ao mundo do trabalho. Em um país como o Brasil, com tantas desigualdades sociais, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em programas de educação para o trabalho pressupõe a ampliação dos espaços de presença dessas pessoas em escolas de ensino médio e profissionalizante e também em Instituições Federais de Educação Tecnológica.

Mesmo com as lacunas ocasionadas por falta de profissionais capacitados para atuarem nos NAPNEs, inexistência de códigos de vagas específicos para professores de AEE e outros profissionais de atendimento aos estudantes com deficiência e/ou outras especificidades, em algumas instituições da Rede há o desenvolvimento do chamado Plano Educacional Individualizado (PEI).

Para Santos (2020), o PEI é um processo que prevê a construção conjunta, o trabalho colaborativo, envolvendo não apenas os NAPNEs, mas também o setor pedagógico, assistência

estudantil, professores, coordenadores de curso, estudantes e seus familiares. Assim, os núcleos realizam diversas atividades, tais como: formação de servidores dos campi, atividades com os alunos, pesquisa, extensão, participação e elaboração de políticas, etc., e além disso, têm participação ativa na escolarização do aluno PAEE.

Segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018), a proposta de Plano Educacional Individualizado, corresponde a um processo documentado, que poderá ser alterado, que irá nortear o percurso e os suportes oferecidos aos estudantes PAEE. Nele são registrados os objetivos, as diferenças individuais para as expectativas de aprendizagem traçadas para o estudante, levando em consideração o currículo padrão escolar, seu repertório de partida, os conhecimentos e habilidades durante o processo.

O PEI, em sua concepção, deveria acompanhar o aluno Público-Alvo da Educação Especial que precisa de medidas diferenciadas em toda a sua escolarização, adentrando possivelmente em sua caminhada profissional.

Como esse requisito não é exigido na maioria dos sistemas educacionais brasileiros e, quando esses planos e registros existem, não chegam, em sua maioria, nas instituições de ensino médio e superior, os PEIs acabam sendo desenvolvidos no ingresso do estudante nas instituições da Rede Federal de EPCT, contemplado diferentes protocolos de planejamento.

Traçar o PEI é pensar nos suportes educacionais e nas estratégias para o rompimento das barreiras impostas aos alunos PAEE, especialmente àqueles que não estejam, ainda, totalmente aptos "a ter as mesmas aprendizagens esperadas dentro do currículo padrão do ano/série que ele/ela frequenta[m]" (Tannús-Valadão; Mendes, 2018, p. 7).

A acessibilidade precisa ser pensada com base na concepção do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), que "consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções" (Zerbato; Mendes, 2018, p. 159-150), podendo ir, do todo ao mais individualizado, de maneira que a implementação de algo pensado para todos os discentes da sala possa ser planejado e realizado com diferentes formas de ensino que atendam os estudantes individualmente.

Deve-se levar em conta, que alguns alunos poderão necessitar de um apoio individualizado para determinadas atividades, enquanto que para outras não; outros alunos necessitarão de mais tempo para realização de algumas tarefas.

O que não pode acontecer no ensino em turmas inclusivas é a utilização da mesma estratégia sempre ou do mesmo recurso/serviço para todos os alunos, sendo "indispensável a

avaliação continuada do ensino, da aprendizagem e dos serviços de apoio necessários para cada estudante" (Zerbato; Mendes, 2018, p. 154).

O pensar coletivo mediado pelos NAPNEs não substituiria, de maneira alguma, o papel do AEE, da equipe multiprofissional e dos demais atores envolvidos no processo de escolarização dos estudantes.

Em suma, podemos afirmar que o NAPNE não é e nem deve ser visto como o único setor responsável pelo desenvolvimento de ações para inclusão escolar dos estudantes PAEE dentro dos IFs; todavia, o trabalho desenvolvido pelo núcleo é de relevância inquestionável, mesmo tendo diversas configurações a depender do entendimento de cada instituição. Retornaremos, no próximo capítulo, ao debate sobre a EMP nos IFs e como ela pode atuar para favorecer a inclusão escolar.

Dessa forma, abordaremos a seguir sobre as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no IFTM.

### *2.2.3 Políticas Públicas voltadas para a Educação Inclusiva no IFTM*

As políticas públicas contempladas pelo IFTM são semelhantes às dos campi dos Institutos Federais, Unidades Descentralizadas de Ensino e CEFETs e, estão de acordo com do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

A Resolução nº 42/2012, de 26 de novembro de 2012, dispõe sobre a regulamentação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (NAPNE/IFTM). Processo nº 23199.000614/2012-6 O CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO, no uso das atribuições que lhe conferem as Portarias n.ºs 206 de 29/03/2011, publicada no DOU de 12/04/2011, 569 de 30/07/2012, publicada no DOU de 31/07/2012, 1023-I de 22/11/2012, publicada no DOU de 23/11/2012, 1028-I de 23/11/2012, publicada no DOU de 26/11/2012, em sessão realizada no dia 26 de novembro de 2012, RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar a regulamentação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, conforme anexo.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor nesta data e revoga as disposições em contrário (IFTM, 2012).

No IFTM, a Resolução n.º 184/2021, regulamenta as atividades dos núcleos. Em 2021, foi publicada a Resolução IFTM n.º 205/2021, que versa sobre a aprovação do Programa de Acessibilidade Arquitetônica. No ano de 2022, o MEC por meio da Portaria n.º 44/2022, resolve redistribuir para as instituições de ensino que integram a Rede Federal de Educação Profissional de Tecnológica as funções gratificadas para estruturação dos NAPNEs ou equivalentes. As funções gratificadas são destinadas ao presidente, e em sua ausência, ao vice-presidente.

De forma geral os IFs vêm promovendo os atendimentos inclusivos aos estudantes com necessidades específicas, mas torna-se necessário a autonomia dos Campis, visto que as necessidades não são as mesmas. “verificar como ocorre o processo de inclusão desses alunos e avaliar como são incorporados pela Instituição os princípios de escola inclusiva, além de verificar quais os procedimentos exercidos para o atendimento especializado” (Bortolini, 2012, p. 29).

Ressaltamos que esta autonomia é de suma importância, pois é através dela que acontece a igualdade de aprendizado dos estudantes, pois acontece de acordo com suas necessidades específicas e/ou deficiência que os atendimentos individualizados acontecem. No IFTM - Campus Uberaba, os trabalhos conjuntos entre a Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE), docentes e discentes ganham forças e perspicácias na educação inclusiva, de forma a viabilizar o acesso e a permanência, bem como ampliar a participação dessas nos ambientes e atividades da CAPNE. Com a interação dos diversos segmentos do IFTM - Campus Uberaba surgiu uma abertura para proporcionar a implantação de etapas reais que procuram minimizar a exclusão social e facilitar o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais ao mundo do trabalho.

Assim, tendo em vista que em um país como o Brasil, com tantas desigualdades sociais, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em programas de educação para o trabalho pressupõe a ampliação dos espaços de presença dessas pessoas em escolas de ensino médio e profissionalizante, também em Instituições Federais de Educação Tecnológica.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é entendida como um processo no qual o pesquisador possui “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, realizando uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (Minayo, 1996, p. 23). Para o desenvolvimento da presente pesquisa foram realizadas as pesquisas: bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p.71), na busca de embasamento teórico do tema proposto. Considera-se bibliográfico qualquer tipo de produção intelectual organizada e apresentada em forma de trabalhos acadêmicos: livros, textos, disponíveis em <http://>, fitas cassetes, relatórios de pesquisa e anais.

Para este trabalho a pesquisa bibliográfica foi realizada com base nas publicações de autores como Abreu e Rodrigues (2020); Gonçalves (2019); Lobão (2019); Santos (2020); Bettin (2013); Costa (2018); também mencionamos como referências: Leis, Decretos, Resoluções, entre outros. Foram excluídos trabalhos que não abordam a temática, considerando que o principal objetivo foi encontrar projetos de inclusão já realizados no IFTM e que estão relacionados ao tema desta pesquisa

Também foi feita uma pesquisa documental. De acordo com Gil (2010) a “pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Dessa forma, esta etapa foi realizada em alguns documentos do NAPNE do IFTM - Campus Uberaba, bem como todas as legislações e seus históricos/evoluções nos períodos de 2015 a 2022. O período foi escolhido tendo em vista a criação da Lei Brasileira de Inclusão.

A terceira etapa foi realizada por meio da pesquisa de campo que, segundo Lakatos e Marconi (2010) consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los. Para Fonseca (2002), a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (documental, participante).

Nessa etapa levou-se em consideração a seleção do ambiente, definição do que deve ser documentado, observações focais, observações seletivas, enfim, o fim da observação, quando priorizaremos o interesse na interação humana; localização do espaço-tempo das situações e dos ambientes; ênfase na interpretação e compreensão da existência humana; processo de investigação ilimitado, flexível e oportunista; desempenho de um ou mais papéis de participante e o emprego da observação direta em conjunto com outros métodos de coleta de informações. O registro da observação foi realizado no momento em que ocorreu a pesquisa.

Foram realizadas também pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e investigações/coleta de dados dos participantes do NAPNE do IFTM - Campus Uberaba.

Para a interpretação dos dados, utilizamos a abordagem Análise de Conteúdo de Bardin (2011, p. 42-43), como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.[...] Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada.

Bardin (2011), define a organização da análise em categorias e subcategorias as quais podem ser pré-definidas (antes da coleta de dados) ou pós-definidas (após a coleta dos dados). No caso deste trabalho, ambas as categorias foram definidas e organizadas conforme a inspeção dos dados coletados em ambos os instrumentos. Os trechos analisados para a construção das categorias temáticas foram extraídos a partir das entrevistas semiestruturadas. Consideramos essencial a apresentação completa dos “textos” (respostas) dos participantes.

Mediante os recursos da Análise de Conteúdo, buscamos delimitar os modos pelos quais os participantes produziram o conteúdo das respostas em contexto específico que é a posição da alocação do sujeito interconectado pelo contexto educacional local e global.

Percebemos que a compreensão dos participantes passa pelas mediações que constituem em suas funções, na busca de soluções para os desafios de sua condição e de sua prática. A preocupação dos participantes nas suas declarações aponta para a necessidade de que as propostas educacionais ampliem as condições de acessibilidade das pessoas com deficiência na Instituição, considerando que, atualmente, os debates sobre a inclusão dos alunos com deficiências físicas estão fundamentados na legislação educacional brasileira. Foram definidos

os seguintes segmentos da escola e participantes da pesquisa para análise do conteúdo: Análise de entrevistas com um profissional envolvido e análise da entrevista com os alunos com deficiência física atendidos pelo NAPNE

A etapa da investigação da atuação do NAPNE do IFTM Campus Uberaba no atendimento a alunos com deficiências físicas foi feita por meio de uma análise realizada tanto por meio de observações como também de registros. Nesta análise observou-se os alunos com deficiências físicas e seus principais desafios na acessibilidade, materiais didáticos, bullying na comunidade escolar, transporte, tempo adicional, capacitação de docentes e profissionais, dentre outros que poderão ser acrescentados no âmbito desta pesquisa. Para que a observação acontecesse, foi feito um agendamento prévio na Instituição para coleta dos dados.

Após as observações analisadas foi distribuído à Coordenação do NAPNE um questionário com dez (10) perguntas relacionadas ao seu trabalho na instituição e também a três alunos com deficiência física um questionário feito presencialmente, com autorização dos responsáveis. Frisando que os nomes dos envolvidos foram mantidos em sigilo e utilizados pseudônimos. O Participante/Estudante A com 23 anos, e, os demais, com 15 anos.

Posteriormente, diante das anotações realizadas acerca das leituras dos questionários e relatos presenciais obtidos com os estudantes partimos para a análise descritiva para saber como eles ponderaram sobre as acessibilidades oferecidas atualmente pelo NAPNE e como estes estudantes conseguem romper as barreiras das dificuldades, além da rotulação de incapacidade.

Vale ressaltar a importância de ouvi-los sobre o atendimento ofertado, visto que, atualmente há uma legislação que os ampara. No entanto, será que o trabalho ofertado pela instituição está de acordo com o esperado pelo estudante com deficiência física? Essa é uma questão que necessita de atenção especial, pois tem como foco captar a impressão do estudante deficiente sobre o impacto do atendimento oferecido a ele na promoção de seu aprendizado e da sua permanência qualitativa.

Assim sendo, a apresentação dos resultados será dividida em dois momentos específicos: no primeiro serão apresentadas as análises das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no IFTM e no segundo, serão apresentados os resultados da pesquisa de campo mostrando como o NAPNE do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba tem trabalhado para o atendimento de alunos com deficiências físicas.

## **4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS ANÁLISES**

### **4.1 Análises das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no IFTM, a partir do Referencial Teórico**

A pesquisa documental concentrou-se em levantar todos os documentos norteadores das políticas institucionais e extrair informações relacionadas ao tema pesquisado, visando analisar como a inclusão de deficientes físicos é abordada no âmbito institucional. Nesta etapa foram analisados os seguintes documentos: O atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019 a 2023), Regulamento Interno do NAPNE (2018) e a Portaria de 2018, que institui a Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - CAPNE.

Os Institutos Federais, assim como todas as instituições de ensino superior, têm um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é um documento norteador de ações para o planejamento e o desenvolvimento institucionais. Assim, o IFTM em cumprimento ao que estabelece a Lei n.º 11.892/2008, e as demais medidas legislativas, apresenta seu Plano de Desenvolvimento Institucional, que se fundamenta em diretrizes instituídas pela Secretaria da Educação Superior do MEC (SESu), observando a transparência e a participação coletiva ou por representação docente, técnico-administrativa e discente dos campi e da Reitoria, contando com o envolvimento de toda a equipe gestora no Planejamento Estratégico e na definição de metas e ações para a garantia dos objetivos propostos.

O PDI do IFTM abrange o período de 2019 a 2023 tendo como objetivo central, nortear o desenvolvimento da Instituição por meio do Planejamento Estratégico, definindo ações e atividades a serem desenvolvidas tanto no plano acadêmico como administrativo, destacando-se o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a organização didático-pedagógica e administrativa, o planejamento de oferta de cursos e a infraestrutura. Este documento possui 184 páginas que trazem informações sobre as ações e planejamentos dos campi que fazem parte do IFTM, entre eles o Campus Uberaba, que é o nosso referencial em políticas públicas de inclusão.

O PDI do IFTM - Campus Uberaba é parte do PDI Institucional. Cabe aqui ressaltar que este documento a partir da página 124 registra informações sobre os discentes das instituições, tais como: formas de acesso, no qual este Instituto, por meio da Comissão Permanente de Processo Seletivo (COPESE), órgão vinculado à Reitoria do IFTM, tem como diretriz oportunizar a democratização do acesso à Educação Profissional e Tecnológica, organizar

processos seletivos para seus cursos, concernente ao contexto social em que atua e ao perfil de seus candidatos.

As políticas de acesso do IFTM – Campus Uberaba atendem às exigências legais e articulam todos os meios de comunicação disponíveis para a divulgação de suas ações e informações. Sendo assim, todo processo seletivo organizado no âmbito institucional é realizado mediante edital específico, publicado conforme as diretrizes institucionais. Até o momento, o PDI não traz em seu termo de acesso referências específicas para os estudantes com necessidades específicas. No PDI/2019-2023, p. 124, registra que:

historicamente, a sociedade brasileira é caracterizada por uma gama de diferenças sociais e culturais, refletidas no cotidiano das instituições públicas, sobretudo as escolares. A partir de tal entendimento, as políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) buscam assegurar o direito à educação a todos, sem desconsiderar as especificidades individuais. Em virtude das diversidades observadas na realidade escolar, as ações educacionais devem ser planejadas respeitando as seguintes questões características da realidade escolar brasileira: os direitos humanos; o respeito às diversidades sexuais e de gênero; a realidade das pessoas com necessidades educacionais específicas; a educação ambiental; a educação do campo; a educação indígena; a educação quilombola; a educação das relações étnico-raciais; e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (IFTM, 2019).

Ainda de acordo com o mesmo documento, e, na mesma página, consigna que:

no âmbito de todos os campi do IFTM, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) desenvolvem um trabalho voltado para a formação conforme a temática “Diversidade e Inclusão”. O número de estudantes com alguma necessidade educacional específica em cursos técnicos, cursos de formação inicial e continuada, e cursos superiores em todo o território nacional, tem se ampliado a cada ano. Podendo ser observado também em dados do IFTM que, em 2017 registrou 198 estudantes no ensino médio e 37 estudantes no ensino superior, que apresentavam, por suas especificidades, a necessidade de atendimento diferenciado (IFTM, 2019, p. 124).

Na página 125, é mencionado neste documento, que no caso para:

o acesso das pessoas com necessidades educacionais específicas no âmbito da Instituição, com a implementação da política institucional de acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, adota-se medidas que assegurem a oferta de recursos e serviços de acessibilidade, atendendo ao disposto na legislação referente aos direitos destas pessoas (IFTM, 2019).

Em suma, é responsabilidade das instituições assegurarem as condições necessárias para o pleno acesso, participação efetiva e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, em todas as atividades acadêmicas. Tais condições abrangem a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade, físicos e pedagógicos, e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Também, é necessário assegurar a acessibilidade arquitetônica em todos os ambientes, a fim de que os discentes e demais membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral tenham garantido o direito de ir e vir com segurança e autonomia.

Ainda se faz necessário mencionar que nas páginas 126 a 128 do PDI/2019-2023 identificamos os estímulos à permanência do estudante, tendo em vista os instrumentos legais que orientam e delimitam as ações educacionais a nível Nacional.

De forma particular, os instrumentos legais pertinentes ao funcionamento dos Institutos Federais no Brasil, dentre os quais há a responsabilidade em promover a educação, objetivando não apenas o acesso e o ingresso dos estudantes na Rede Federal de Ensino, mas também a aprendizagem com sucesso, a permanência e a conclusão efetiva dos cursos por parte dos discentes (IFTM, 2019, p. 128).

É importante destacar que a Pró-Reitoria de Ensino do IFTM criou o “Programa Acesso, Permanência e Êxito dos Estudantes” com o objetivo de acompanhar os indicadores de conclusão, permanência, retenção e evasão das turmas, bem como propor ações que visam à permanência e ao êxito dos estudantes do IFTM (IFTM, 2019, p. 129).

O trabalho com estudantes que apresentam alguma necessidade específica fica sob a responsabilidade da equipe do NAPNE/CAPNE, já que não há nada mencionado a este respeito no PDI. Somente na página 165 esse documento registra informações acerca da acessibilidade, com foco apenas na estrutura física:

#### **Acessibilidade**

Adequação da infraestrutura para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro desenvolve projetos, empenhando-se em ampliar a oferta de educação profissional e inserir alunos com necessidades educacionais específicas, cumprindo o que preconiza a Constituição Federal ao dar direito de cidadania a essa parcela considerável de nossa população.

- Rampas, guarda-corpo e corrimão;
- Banheiros adaptados;
- Vagas destinadas a deficientes;
- Bebedouro adaptado (IFTM, 2019).

Destacamos com ênfase que o PDI não expõe de forma clara e objetiva sobre o atendimento para os alunos com necessidades específicas e com deficiência, principalmente os alunos com deficiência física, centro da nossa pesquisa.

No Regimento Interno (2018), na página 12, traz em seu Artigo 1º como objetivo um conjunto de normas que regulamenta a organização, competência e funcionamento dos órgãos deliberativos, consultivos, administrativos e científicos do Campus Uberaba no intuito de

integrar o disposto nos Estatutos e Regulamentos Gerais dos IFs no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM (IFTM, 2018)

Nas páginas 26 a 29 faz-se referência aos Núcleos de Apoio; Já o Art. 43 refere-se ao Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), setor de apoio didático-pedagógico e de assessoria vinculado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente para professores e alunos em todos os processos de ensino e aprendizagem, visando garantir a implementação de políticas educacionais e orientações para os diferentes níveis / modalidades de ensino (IFTM, 2018)

No capítulo 44 são apresentados os seguintes objetivos: assessorar as equipes de aprendizagem, professores do Núcleo Estruturante de Aprendizagem (NDE) e Colegiado no desenvolvimento, compilação, avaliação e melhoria de projetos pedagógicos de Cursos; auxiliar os professores no planejamento de atividades e práticas educacionais com foco na inovação para melhorar a qualidade do ensino pesquisa e extensão , além de inspecionar as atividades acadêmicas que contribuem para a retenção e sucesso dos alunos. Entre as competências do NAP, definidas no artigo 45, destaca-se o item II - zelar pela integração da formação acadêmica com a realidade social e o mundo do trabalho; entre outros, ligados às equipes gestoras, discentes e docentes (IFTM, 2018).

Já páginas 27 e 28 do Regimento tratam do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). O Artigo 47 informa que vinculado à Pró-Reitoria de Ensino - PROEN e ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente, o NAPNE é um programa permanente que visa garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico do aluno com necessidades educacionais específicas, sejam deficientes, superdotados, e com transtornos globais do desenvolvimento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. São competências do NAPNE, definidas no Art. 47:

- I - promover condições necessárias para o ingresso, a permanência e o sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais específicas no IFTM;
- II - propor e acompanhar adequações arquitetônicas, possibilitando aos estudantes com necessidades educacionais específicas o acesso a todos os espaços físicos dos campus, conforme as normas previstas em lei;
- III - atuar junto às coordenações de cursos, à equipe pedagógica e aos colegiados dos cursos oferecendo suporte no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas;
- IV - articular junto ao campus a disponibilização de recursos específicos para aquisições de materiais de consumo e permanente que possibilitem a promoção das atividades de ensino e aprendizagem com qualidade;
- V - participar de editais específicos com a finalidade de prover recursos multifuncionais necessários ao atendimento educacional especializado, tais como: equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos adequados;
- VI - potencializar o processo ensino-aprendizagem por meio da utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação (TICs) que facilitem esse processo;

- VII - promover um Fórum Permanente de Educação Inclusiva envolvendo o IFTM, as instituições educacionais de todos os níveis de ensino e as organizações voltadas para as pessoas com necessidades educacionais específicas;
- VIII - promover e participar de estudos, eventos e debates sobre Educação Inclusiva no âmbito do IFTM e em outras instituições;
- IX - contribuir para a inserção da pessoa com necessidades educacionais específicas em todos os níveis de ensino, no mundo do trabalho e espaços sociais, garantindo o atendimento educacional especializado;
- X - assessorar a Comissão responsável especificamente pelo ingresso no IFTM (COPESE) nos casos de alunos com necessidades específicas;
- XI - propor, quando necessário, alterações e regulamentações que visem o ingresso e a permanência de pessoas com necessidades educacionais específicas no IFTM;
- XII - incentivar a inserção de conteúdos, unidades curriculares obrigatórias e/ou optativas referentes à Educação Inclusiva, nos cursos do IFTM;
- XIII - articular as atividades desenvolvidas pelo NAPNE com as ações de outras instituições voltadas ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais específicas;
- XIV - promover a cultura da educação para a convivência e a aceitação da diversidade;
- XV - apoiar / realizar atividades e eventos de integração que promovam a recepção dos ingressantes de maneira adequada, efetiva e harmoniosa, contribuindo com os objetivos da criação da cultura voltada para a diversidade humana (IFTM, 2018).

O NAPNE acompanha o aluno desde o momento da sua matrícula na instituição até o final dos seus estudos. Este acompanhamento é feito objetivando o processo de ensino e aprendizagem para que os estudos ocorram de forma significativa, contribuindo no desenvolvimento intelectual e emocional. Assim sendo, o NAPNE é destinado ao atendimento individualizado de alunos com necessidades especiais, garantindo a igualdade de acesso, permanência e conclusão dos estudos. Portanto, seus processos inclusivos são de suma importância no atendimento de alunos com deficiência física.

Além desses dois Núcleos fundamentais citados no Regimento do IFTM, também há na página 28, na Seção III, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), vinculado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente tendo por objeto a implementação da lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede educacional o tema “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, pautado na construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas. Além desses três Núcleos importantes, também há citações de outros Órgãos Executivos e de Administração no Regimento do IFTM. No Artigo 66 da página 44, fala-se da Coordenação de Apoio Pedagógico, subordinada à Coordenação Geral de Ensino, cujas competências estão relacionadas ao desenvolvimento do NAPNE (IFTM, 2018).

Outro Órgão importante a relatar desse Regimento é a CAPNE – Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. No Art. 68 da página 43 diz que esse órgão está subordinado à Coordenação Geral de Ensino e tem como principal objetivo realizar o acompanhamento efetivo das ações relacionadas à inclusão no âmbito do campus. No Artigo



69 da mesma página diz que a CAPNE tem o caráter consultivo e deliberativo em relação às atividades do NAPNE e no Artigo 70, fala de suas competências:

- I. representar o NAPNE perante o IFTM e a outras instituições;
- II. Convocar e coordenar as reuniões específicas do NAPNE;
- III. viabilizar o desenvolvimento de ações deliberadas em reuniões gerais do Núcleo;
- IV. buscar, junto aos gestores regionais, estaduais e municipais da educação, o desenvolvimento de ações conjuntas, para potencializar o desempenho da coordenação/núcleo;
- V. acompanhar e orientar o desenvolvimento de ações inclusivas nos campi;
- VI. elaborar, encaminhar e acompanhar a solicitação de recursos para o desenvolvimento das atividades do núcleo;
- VII. coordenar o processo de elaboração do Plano de Ação e do Relatório Anual de Atividades do NAPNE que, após serem aprovados pelo núcleo, deverão ser encaminhados à Direção Geral, à Coordenação Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente do campus e à Coordenação de Ações Inclusivas e de Diversidade - CAID do IFTM;
- VIII. zelar pela documentação e pelo patrimônio da coordenação/núcleo;
- IX. incentivar a elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados ao apoio às pessoas com necessidades específicas no IFTM e na comunidade; bem como o acompanhamento e sua avaliação;
- X. cumprir e fazer cumprir o presente Regulamento (IFTM, 2018).

Assim sendo, a Coordenação de Apoio Pedagógico (CAP) está pautada no desenvolvimento do Núcleo de Apoio Pedagógico e a Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas tem o objetivo de acompanhar de maneira efetivas as ações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Para um bom funcionamento da Instituição é necessário estar pautado em Regimentos norteadores e direcionadores no crescimento do IFTM.

O NAPNE do *campus* de Uberaba foi criado pela Portaria nº 23 de 22/03/2022 instituída, sendo um setor propositivo e de assessoramento, que media a educação inclusiva na instituição. A Coordenação de Apoio Pedagógico é responsável pelo planejamento, implementação e supervisão das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes com necessidades específicas do Instituto.

Em conjunto com os demais setores do IFTM o NAPNE desenvolve um trabalho de suporte técnico, científico, acadêmico e pedagógico necessário às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atuando também na assessoria de planejamento e execução de projetos de formação continuada de docentes para a Educação Especial, destinados à comunidade interna e externa do IFTM para assim, garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos discentes que possuam algum tipo de necessidade educacional específica, tais como deficiência física, mental, auditiva ou visual, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento, dentre outros.

## 4.2 Resultados e Discussões da Pesquisa de Campo

Os princípios básicos investigados em formato de perguntas foram elaborados para melhor entender o espaço físico e adaptações necessárias para o atendimento aos estudantes com deficiências físicas. Antes de qualquer contato com os participantes da pesquisa o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) por meio do Parecer n.º 5.858.852. Em seguida, foi enviada uma correspondência ao Diretor Geral do IFTM- Campus Uberaba solicitando autorização para a realização da pesquisa. Posterior à concessão da autorização, o pesquisador entrou em contato com os participantes iniciando o processo de aplicação dos instrumentos.

Importante ressaltar que a identidade da pessoa responsável pelas informações coletadas será preservada, conforme o código de ética do CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Nesse intuito, para esta análise das informações coletadas, todos os nomes aqui mencionados representam nomes fictícios: Participante Coordenação CAPNE/NAPNE e Participantes Estudantes A, B e C.

### 4.2.1 Análise do questionário aplicado a um profissional envolvido

Foi aplicado presencialmente na sala de atendimento do NAPNE do IFTM - Campus Uberaba o questionário da pesquisa no APÊNDICE B voltado à Coordenação do NAPNE. Essas dez (10) questões visam a identificar as políticas e ações implementadas pela Instituição utilizadas para garantir a inclusão e permanência dos estudantes com deficiências físicas e compreender como é desenvolvido o atendimento a estes estudantes.

No levantamento inicial realizado a partir do guia de perguntas as questões de números 1 e 2 engendradas foram relacionadas à inclusão, momento em que foi indagado se a participante sempre trabalhou com a educação inclusiva e quais são as suas experiências com a educação inclusiva? A Coordenadora do CAPNE e NAPNE declarou que:

*Sim, trabalho com a Educação Inclusiva há mais de 20 anos. Trabalhei como docente na Escola para Surdos, Dulce de Oliveira por 14 anos; fui docente de Matemática e Libras para estudantes surdos; trabalhei como Tradutora e Intérprete na rede estadual por 9 anos; sou professora formadora de Tradutores e Intérpretes de Libras há 5 anos; sou coordenadora da CAPNE há 1 ano e Presidente do NAPNE por 6 anos. Trabalho como Tradutora e Intérprete de Libras no IFTM Campus Uberaba há 6 anos. Na CAPNE e NAPNE atendemos estudantes com deficiência, transtornos e necessidades específicas.*

*Para isso, realizo constantemente cursos de formação (Participante/NAPNE).*

Percebe-se a preocupação da Coordenadora em estar sempre realizando cursos de formação como um instrumento de aperfeiçoamento e atualização, capaz de auxiliá-la na aquisição de um conjunto de conhecimentos, técnicas, habilidades, atitudes e comportamentos necessários ao desempenho eficiente de sua prática profissional.

Isso porque o processo educacional está em constante evolução devido às mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos, compelindo os profissionais da educação a evidenciar as necessidades atuais, especialmente no que tange à educação inclusiva. Contudo, a rapidez com que a tecnologia e os processos evoluem diariamente gera um cenário de incerteza que afeta toda e qualquer ação educativa, razão pela qual o planejamento, em qualquer área, deve ser estratégico e inovador, que garanta resultados favoráveis, a fim de conseguir seu aperfeiçoamento, capacitação e qualificação profissional por meio de uma educação continuada.

Figueiredo e Lima (1986) consideram a educação continuada como formação, aperfeiçoamento integral com transferência de conhecimentos e práticas de usos e costumes, ou seja, é um procedimento amplo relacionado com valores, atitudes e motivação. O profissional da educação precisa ter interesse em buscar caminhos que o conduzam a uma melhor qualificação e, com isso, manter-se atualizado frente às crescentes exigências de sua função.

Macedo (1985) define a educação continuada como um processo começado pelo indivíduo na infância e continuado durante toda sua vida, ou seja, é um processo permanente de educação.

De acordo com Prosdócimo e Ohira (2000), a educação continuada prepara o indivíduo para executar melhor aquilo que já realiza, focalizar o como fazer, capacitando-o para atuar na realidade atual como também, para o futuro próximo.

Para Cunha (1984) é qualquer aprendizagem, formal ou informal, realizada após concluir a primeira graduação. Nesse sentido, a educação continuada pode ser realizada de diversas formas, tais como participação em seminários, congressos, conferências ou ciclos de debates; leitura de trabalhos de congressos publicados em anais, livros e periódicos especializados nacionais e estrangeiros, os cursos de educação à distância, permitida pela facilidade de rapidez no desenvolvimento das redes de computadores, pertinente aos progressos das telecomunicações, entre outros.

Ainda sobre a temática educação inclusiva foi questionada à Coordenadora: qual a sua opinião sobre a inclusão educacional?

*A Inclusão Educacional é um processo que teve avanços significativos, porém, ainda é preciso que haja melhorias para podermos atender os estudantes. Em alguns momentos nos deparamos com legislações que garantem o direito para aos estudantes nas suas necessidades, mas a instituição de ensino fica sem ter como atender os estudantes por esbarrar em questões burocráticas que dificultam a Inclusão. (Participante/NAPNE).*

Nota-se que a resposta dela foi bastante concisa, evidenciando com mais destaque os aspectos relativos à organização estrutural da Instituição que até o momento não oferece uma educação inclusiva de qualidade, conforme a exigência da legislação.

Na quarta pergunta foi questionado: Sabe-se que temos legislações que amparam as pessoas com deficiência física e com necessidades específicas. Em sua opinião, na prática a Inclusão acontece conforme determina a legislação?

*Ainda há falhas nesse processo de inclusão. Tem estudantes que necessitam de espaços reservados, de veículos para a acessibilidade, rampas adequadas, banheiros adaptados, ruas com pavimentações que não dificultem suas locomoções pelo espaço da instituição. Sabemos que muitas vezes esses espaços são adaptados e não construídos dentro dos padrões para atender os estudantes. E essas adequações nem sempre atendem ou estão de acordo com os moldes que precisam ser. Por isso vejo que é complicado para esse público de estudantes (Participante/NAPNE).*

Como na pergunta anterior a Coordenadora afirma que a Instituição apenas adequou o espaço educacional de forma a atender às necessidades dos alunos com necessidades físicas, mas que nem sempre atendem ou estão de acordo com a legislação vigente. “Reformas e adaptações foram e ainda são as alternativas possíveis, porém, dispendiosas, para tentar amainar problemas e permitir que as atividades possam ter continuidade”. (Pinto; Buffa, 2009, p. 65).

Como a nossa entrevistada afirmou, há falhas na Instituição acerca da acessibilidade. Sassaki (2010) destaca que a acessibilidade de pessoas com deficiência perpassa o acesso físico, pedagógico, comunicacional, entre outras formas de oportunizar a interação entre os sujeitos. Neste estudo, a acessibilidade está relacionada ao conjunto de ações que visam garantir com segurança e autonomia o acesso, compreensão e circulação de todas as pessoas, inclusive aquelas com dificuldades de locomoção (cadeirantes e com mobilidade reduzida), isto é, a acessibilidade arquitetônica em especial.

Manzoni (2003, p. 94) observa que “as barreiras arquitetônicas e urbanísticas são os principais obstáculos a serem superados no espaço físico e se defrontam também com situações de acessibilidade nas quais, aparentemente, tentou-se resolver o problema, mas de forma insatisfatória”.

Fortuna (2009) afirma que faz-se necessário refletir que cada elemento do espaço deve ser observado individual e coletivamente para que a facilidade de uns não se torne a barreira de outros, lembrando que a acessibilidade não é privilégio das pessoas com deficiência.

Segundo Sasaki (2010, p. 31) a criação de espaços específicos a pessoas com deficiência demonstra que se “trata de criar um mundo – moradia, escola, trabalho, lazer etc. – separado embora muito parecido com aquele em vive qualquer outra pessoa”. Assim, nas normas inclusivas, deve-se falar em espaços que pensem em equiparação de oportunidades. Mudando de contexto buscamos com a pergunta de número 5 conhecer os procedimentos e atuação da Coordenadora no NAPNE em relação ao recebimento dos estudantes com deficiências físicas.

*Ao receber os estudantes no NAPNE fazemos uma reunião com a família para entendermos como é a relação da família com a escola, entendermos um pouco sobre a vida acadêmica do estudante e também para conhecermos o estudante com deficiência física. Em seguida, fazemos um estudo sobre a deficiência física e com isso, vamos levantando as demandas que precisamos ofertar para o estudante, tais como: carteiras adaptadas, locomoções de acordo com a sua deficiência, se há disponibilidade de acesso em todos os ambientes, se haverá a necessidade de cadeira de rodas ou de algum veículo para que o estudante possa se deslocar para as aulas práticas. Em reunião com os coordenadores e professores é repassado sobre a deficiência do estudante e orientamos como deverão proceder com o aluno dentro e fora da sala de aula. A equipe do NAPNE sempre fica à disposição para contribuir com os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do estudante. (Participante/NAPNE).*

Percebemos pela resposta que há uma integração Instituição/família/aluno com deficiência física/profissionais, com o objetivo de proporcionar à pessoa com deficiência física maior independência, qualidade de vida e inclusão social através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente e habilidade de seu aprendizado.

A questão da acessibilidade “é fundamental, pois sem ela a pessoa é privada de usufruir dos demais direitos fundamentais que lhe são conferidos como cidadão: direito à educação, saúde, ao trabalho, o lazer e outros. A acessibilidade funciona como instrumento, meio para utilização desses outros direitos” (Leite, 2007, p. 174).

Nesse sentido, entendemos que o IFTM – Campus Uberaba, enquanto espaço de uso público tem procurado garantir o acesso às suas dependências, eliminando barreiras físicas e sociais, como foi a afirmativa da Coordenadora à pergunta seis: O NAPNE consegue promover acessibilidades para os estudantes com deficiências físicas? A resposta de nossa participante foi objetiva e concisa. *Sim, mesmo esbarrando com algumas dificuldades nos esforçamos ao máximo para que esses estudantes tenham as mesmas condições de aprendizagem que os demais alunos* (Participante/NAPNE).

Sobre o NAPNE, foi questionado: O coordenador (a) do NAPNE consegue avaliar as atividades promovidas pelo seu setor? Qual sua avaliação sobre o trabalho do NAPNE? A sua resposta foi resumida, mas positiva.

*Sim, mesmo com poucas pessoas para atender no setor do NAPNE, conseguimos realizar um trabalho satisfatório com os estudantes. Visto que, alguns alunos já concluíram seus estudos no Ensino Médio e, hoje estão no IFTM cursando o Ensino Superior, isso nos mostra que eles confiam no atendimento que fazemos. Os profissionais que hoje estão atuando no NAPNE fazem um trabalho com muito amor e dedicação para os estudantes atendidos* (Participante/NAPNE).

Quanto à direção da Instituição foi perguntado para a Coordenadora: Em seu campus há o apoio da direção no trabalho do NAPNE? A sua resposta foi também objetiva: *Sim, a direção sempre nos apoia e sempre está junto a nós, para solucionarmos os problemas* (Participante/NAPNE).

As perguntas de número nove e dez são ainda relacionadas ao NAPNE. Foi questionado também: Quais as principais dificuldades enfrentadas no setor? Como é a estrutura física do setor do NAPNE? Sua resposta foi bastante sucinta.

*Poucos profissionais nos atendimentos. Neste ano (2023) conseguimos contratar via terceirizados cinco profissionais para nos ajudar com os atendimentos dos estudantes. Agora estamos conseguindo atender melhor os alunos. O NAPNE possui uma sala em local referente para que todos os alunos possam ter acesso. Ressalta-se que esta sala é dividida com o setor pedagógico. Tem duas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma sala para atendimento individualizado* (Participante/NAPNE).

Em suma, podemos concluir que a Coordenadora NAPNE adquiriu uma vasta experiência com a educação inclusiva por estar há muitos anos trabalhando junto aos estudantes com surdez e agora exercendo um trabalho com os estudantes atendidos pelo NAPNE. Diante do exposto, percebe-se que uma das maiores dificuldades enfrentadas é a escassez de profissionais no atendimento dos estudantes, mas isso não impede que o trabalho aconteça de

forma íntegra para aos alunos. Atualmente, seguindo as legislações vimos que a Instituição tem conseguido promover a inclusão, fato este que no passado não acontecia, ao contrário, queriam limitar ou até mesmo proibir que esses estudantes frequentassem as escolas.

Conforme a Lei 13.146/2015 traz em seu Art. 3º - Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

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

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Seguindo a Legislação percebemos o avanço que aconteceu em determinado marco temporal e isso foi significativo trazendo novas condições de igualdade e de acessibilidade para os estudantes com deficiência física. Isso demonstra que a educação é um processo que, mesmo diante de dificuldades vem ganhando espaço e se fazendo cumprir o direito das pessoas com deficiência. Alentando para que os estudantes se sintam nas mesmas condições de inclusão dos demais alunos, para Mendonça (2015), “a educação inclusiva é uma forma de incluir alunos com diferentes tipos de deficiência, seja ela, intelectual, motora ou física”.

Mesmo com as barreiras existenciais inclusivas torna-se possível fazer inclusões setoriais. Segundo a Coordenadora, mesmo com o quadro reduzido no setor é possível formar

estudantes com necessidades específicas e deficiências físicas com qualidades que vão além do ensino médio. Apesar de a constituição Federal de 1988 estabelecer que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e visa a garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, existem também outras leis que amparam o direito à educação de pessoas com deficiência.

Tal qual estabelece a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001 em seu Art. 2º ao nos informar “que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” Através das criações das leis que amparam os estudantes deficientes físicos, percebe-se cada vez mais a inclusão presente no âmbito educacional.

Diante das leis que amparam o trabalho feito pelo NAPNE, torna-se de suma importância o trabalho em equipe para dar o apoio necessário a esses estudantes. A direção desempenha um papel fundamental no trabalho em equipe, mostrando o caminho a seguir. O principal papel de um bom líder é manter sua equipe unida e empenhada a enfrentar qualquer desafio.

Mesmo com poucos profissionais é possível fazer um atendimento de qualidade através do trabalho em conjunto, designando em cada um seu papel, prazo e responsabilidade, gerando impactos nos resultados esperados produtivos e, com a contratação de terceirizados diminui custos, pois os profissionais contratados já são especializados no assunto, evitando gastos em especializações. Diante do quadro supracitado de profissionais envolvidos no atendimento do NAPNE desta instituição, percebe-se que a inclusão, apesar das dificuldades enfrentadas, está sendo feita.

Não basta apenas ter boa equipe, também se tornam necessários espaços físicos adequados para esse atendimento. Assim, os Serviços de Educação Especializada – AEE são os responsáveis pela identificação, disponibilização e organização dos recursos pedagógicos e de acesso, desmistificando as barreiras para o envolvimento significativo do aluno com base em suas necessidades específicas conforme estabelecido no Decreto 6.571 de 2008 em seus artigos 1º ao 3º com seus incisos.

No Art. 1º :A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência,



transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular e:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2008).

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; 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; IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008).

O Art. 3º descreve que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras, que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 3º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência (Brasil, 2008).

Neste sentido, a Coordenadora está exercendo um trabalho de inclusão com os estudantes atendidos pelo NAPNE, amparada por leis e decretos vigentes conforme determina a Lei nº 13.146 no seu Art. 27º:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Nas análises apresentadas nota-se que o diferencial desse NAPNE, diante da educação inclusiva, encontra-se nos parâmetros de seus membros para lidarem com alunos especiais e, sempre seguindo os fundamentos legais para o melhor atendimento com amor e respeito. Apesar de se esforçarem para darem o atendimento ideal a esses alunos sempre esbarraram em questões burocráticas, dificultando a inclusão totalizada, mas sempre tentando garantir os direitos e deveres aos estudantes com deficiência física.

Na sequência faremos as análises dos alunos com deficiência física atendidos pelo NAPNE.

#### *4.2.2 Análise do questionário aplicado aos alunos com deficiência física atendidos pelo NAPNE*

Desde o século XIX, tem-se observado um dos olhares mais persistentes em nossa sociedade buscando um padrão de normalidade. Esse aspecto não é bem-vindo a todos aqueles que nasceram com algum tipo de limitação no corpo, seja por doença ou acidente. Por exemplo, as pessoas com deficiência física, segundo o censo de 2019, representam 8,4 % da população brasileira, ou seja, 17,2 milhões de pessoas com alguma deficiência (CENSO, 2019).

Entre essas pessoas são consideradas com deficiência física (membros inferiores): 7,8 milhões de pessoas; deficiência visual: 7 milhões de pessoas; deficiência física (membros superiores): 5,4 milhões de pessoas; mais de uma deficiência: 5,3 milhões de pessoas; deficiência mental: 2,5 milhões de pessoas; deficiência auditiva: 2,3 milhões de pessoas.

Em nossa análise é importante esclarecer que inicialmente seria avaliado o único aluno com deficiência física que estudou na Instituição, portanto, conforme supracitado sobre o crescimento do número de estudantes com deficiência física no âmbito escolar. Posteriormente, foi nos informado em contato telefônico com o NAPNE, após a submissão de qualificação desta pesquisa, que o aluno a ser avaliado formou-se, mas entraram outros dois alunos deficientes físicos no IFTM - Campus Uberaba. Diante disso e para enriquecimento da pesquisa, tornou-se necessário coletar dados dos três alunos Participantes/Estudantes, com deficiências físicas, sendo um egresso e dois ingressantes, os quais serão tratados por pseudônimos para preservação de suas identidades. O estudante egresso será denominado por A e os ingressantes por B e C.

Aos três alunos Participantes/Estudantes foram aplicados um questionário (APÊNDICE C) de maneira presencial e, para obtenção dos mesmos, tivemos todo o apoio do NAPNE - IFTM - Campus Uberaba. Com o aluno A o questionário foi aplicado em sua residência no final

de semana e com os alunos B e C as aplicações foram realizadas na sala de atendimento do NAPNE, uma sala de fácil acesso e bem centralizada naquele Campus.

Os resultados das amostras das análises dos questionários com dezessete perguntas às quais serão analisadas conjuntamente:

Amparados pelo Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 e a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, inicia-se os questionários para responderem: Quais são seus tipos de deficiência física? O aluno Participante/Estudante A, respondeu: “*PC Deficiência Física Motora*”; o aluno Participante/Estudante B: “*Deformidade Congênita do Pé*” e o aluno Participante/Estudante C: “*Atrofias Musculares Espinhais*”. (Participantes/Estudantes).

A pergunta dois questiona a idade dos Participantes/Estudantes: O Participante/Estudante A possui 23 anos. Os alunos Participantes/Estudantes B e C possuem 15 anos. (Participantes/Estudantes).

A seguir, na terceira pergunta: Qual o seu histórico da trajetória escolar: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio? Obtivemos as seguintes respostas:

O aluno Participante/Estudante A redarguiu:

*Foi muita luta da mãe conseguir inclusão na escola. Entrou em 2011 na primeira escola regular, mas frequentava a ADEFU de Uberaba. Minha mãe se esforçou para que eu tivesse acompanhamento de Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Fonoaudiologia. Do 6º ao 9º ano foi muito bom, tive uma autonomia maior sempre com a ajuda de minha mãe e meu irmão. Eu fazia prova com professor de acompanhamento, trabalho era muito adaptado por e-mail na época. Eu fazia tudo na grade curricular. Fiz duas cirurgias que não me atrapalhou estudar e, quando voltei a escola me deu total apoio e com isso juntos nós fomos construindo um acadêmico melhor. Tinha muitas adaptações e alguns problemas que eram tanto da AEE, ADEFU e também na Niza Marquês de Guaritá. Chegou uma oportunidade de entrar numa instituição IFTM – Campus Uberaba e, com isso abriu um leque de portas para mim, tive várias alegrias com o passar do tempo e, alguns desafios veio à frente. O maior desafio foi com a pandemia COVID-19 que tive que estudar 02 anos em casa, mas eu recebi apoio o tempo todo. Quando retornei as aulas no presencial (2022) o meu rendimento caiu muito e com isso eu tive muito apoio de alguns professores ao longo do tempo que eu tive com eles. Eles tiveram paciência comigo, me deram muitas ideias boas e me ajudaram a descobrir o que era agropecuária que eu me formei (2022).*

O aluno Participante/Estudante B argumentou afirmando que: “*Estudei minha vida toda na Escola Estadual Estela Chaves*”. Já o aluno Participante/Estudante C afirmou que no: “*Meu início foi muito tranquilo, tinha bastante acessibilidade, quando eu era menor eu*

*precisava de monitora para me ajudar, minhas colegas também sempre me ajudavam. Tanto no Ensino Fundamental I, II e no Ensino Médio foi bem tranquilo”.*

Em resposta à quarta pergunta: O que levou você a escolher um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal? As respostas foram objetivas.

O aluno *Participante/Estudante A* respondeu: *“Ter um apoio que necessito de escrita e transcrição”*. O aluno *Participante/Estudante B* argumentou que: *“Foi o que eu mais me identifiquei, porque as matérias do Curso focam mais na parte do Direito que é a faculdade que eu quero fazer”*. O aluno *Participante/Estudante C* disse que: *“Primeiramente para entrar no mercado de trabalho, aqui tem mais acessibilidade e conhecimento”*.

Na quinta pergunta, foi questionado se o aluno considera que há adaptações e flexibilizações no ambiente escolar. O aluno *Participante/Estudante A* respondeu apenas que *“Sim”*. Já o aluno *Participante/Estudante B* deu a seguinte resposta:

*“Não sei, mas eu vim aqui fazer uma pesquisa com a Coordenadora Substituta do NAPNE que o meu professor pediu. E na pesquisa foi constatado que na parte dos surdos tinha que ter mais intérpretes, uns 3 por aluno. Falta mais nesse sentido. Na minha parte não precisa, sou bem atendida”*.

O aluno *Participante/Estudante C* discorre sobre a questão:

*“Ainda não tem todas, mas tenho muitas dificuldades no estacionamento que é cheio de pedrinhas, andar com a cadeira balança muito. Precisa fazer uma super manobra para descer a rampa de acesso a sala ou ir pela pedrinha que é muito pior. Totalmente não tem, mas tem. Há escadas que precisa de ajuda para subir a cadeira. As rampas são muito apertadas para passar com as rodas, na subida é tranquilo que tem a visão da frente, mas na descida como é muito inclinada a cadeira de e preciso ir de ré, mas não consigo ver direito atrás. A rampa é desproporcional com a cadeira”*.

A sexta pergunta da entrevista semiestruturada foi: Após a conclusão do curso escolhido por você, quais as suas perspectivas de futuro acadêmico e profissional?

As respostas foram respectivamente do aluno *Participante/Estudante A*: *“Ingressei na área com responsabilidade”*; o aluno *Participante/Estudante B*: *“Pretendo fazer faculdade de direito”*; o aluno *Participante/Estudante C*: *“Passar numa faculdade federal, conseguir um emprego e depois da faculdade me profissionalizar. Logo após o 3º ano foco mais na faculdade mesmo”*.

Na sequência, foram recolhidas de cada aluno as demais perguntas e repostas, algumas foram modificadas ao aluno *Participante/Estudante A* pelo fato de ser egresso, porém não foi

alterado o sentido da mesma. Procede-se nessas análises questionáveis o mesmo modelo, fazendo a pergunta e coletando a resposta individual de cada um alternadamente.

Prosseguindo na análise do questionário, a sétima pergunta feita ao aluno *Participante/Estudante A* foi: Em que curso esteve matriculado? *“Técnico em Agropecuária”*. Aos demais alunos *Participantes/Estudantes B e C*, a pergunta foi: Em que curso está matriculado? Ambos responderam *“Técnico em Administração”*. (Participantes/Estudantes). A oitava pergunta efetuada aos alunos *Participantes/Estudantes* foi: Vocês pretendem continuar nos estudos após a conclusão do ensino técnico? As respostas foram bem sintetizadas: A, *“Sim, estou fazendo agropecuária”*. B *“Sim, pois eu pretendo ter meu próprio escritório de advocacia e as matérias do Curso falam muito em gerenciar empresas, então acho que vai ter um pouco a ver”*. C, apenas respondeu que *“Sim”*.

Em seguida, passou-se para a nona pergunta: Quais foram suas maiores dificuldades na adaptação com o ensino da Instituição em que está matriculado? O aluno *Participante/Estudante A*, por ser egresso, respondeu:

*“Devido a pandemia do Covid, meu rendimento caiu, mas com a adaptação dos programas do Google Class, depois eu me acostumei. As dificuldades no presencial foram as irregularidades no solo que eu precisava pedir ajuda. O bebedouro de água ficava ao lado da sala e eu não conseguia beber água, pois tinha dois botões que precisavam apertar e eu não conseguia. Os colegas apertavam para eu beber água. As distâncias para se locomover era difícil. O NAPNE me oferecia o carro para eu me locomover”*.

O aluno *Participante/Estudante B* disse:

*“A carga horária e, principalmente, a de exatas em administração. Estou me acostumando ainda, pois é mais puxado”*.

O aluno *Participante/Estudante C* respondeu:

*“Aqui é tipo de uma faculdade. Os professores não pedem para você fazer tal coisa, você precisa fazer por conta própria. Eles não ficam cobrando as atividades. O ritmo é diferente de onde vim. Eles aqui treinam para a faculdade. Apesar de ter aula o dia todo não me cansa.”*.

Percebe-se que a acessibilidade é ainda uma dificuldade existente na Instituição, conforme narrativa do primeiro aluno *Participante/Estudante*, Dischinger, Padaratz e Ely (2005, p. 4) assinalam que acessibilidade significa poder chegar a algum lugar de forma independente, segura e com um mínimo de conforto, utilizando os equipamentos disponíveis nessas organizações. Nesse aspecto, Manzoni (2003, p. 94-95) em estudo realizado sobre pessoas com

limitações de locomoção observa que “as barreiras arquitetônicas e urbanísticas são os principais obstáculos a serem superados no espaço físico e se defrontam também com situações de acessibilidade nas quais, aparentemente, tentou-se resolver o problema, mas de forma insatisfatória”. A Norma Brasileira Registrada (NBR) 9050, destaca o que considerar acessível: “Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que passa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida” (ABNT, 2004).

Segundo Loch (2007) receber os alunos em ambiente com barreiras que os impeçam de realizar ações simples como entrar em sala de aula, circular, utilizar um banheiro ou bebedouro com autonomia, considerando apenas questões pedagógicas, mascara a realidade da acessibilidade educacional e torna este ambiente propício à discriminação, não se constituindo, pois, uma inclusão real, fato que se distancia dos princípios constitucionais

Os demais alunos Participantes/Estudantes relataram dificuldades de adaptação curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentados pelo MEC em 1998, determinavam adaptações curriculares como formas de acesso ao currículo, as quais indicam adequação de objetivos, de conteúdos e de critérios de avaliação, de forma a atender à diversidade de estudantes no país, destacando que estas se realizam no âmbito do projeto pedagógico, no currículo desenvolvido em sala de aula e no nível individual do estudante. O currículo é uma ferramenta que pode ser modificada, para proporcionar ao educando condições singulares de desenvolvimento, resultando em alterações com maior ou menor expressão.

Embora os PCN não estejam revogados, considerando que não se tratam de uma norma, mas sim de orientações curriculares, temos atualmente no seu lugar o Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação Básica.

A Instituição educacional torna-se mais inclusiva quando reconhece que as práticas pedagógicas precisam ser ajustadas ao contexto de vida, no sentido de atenção às diferenças de quem a frequenta, visando ao progresso individual contínuo dentro das especificidades de cada sujeito. A subjetividade do que é importante no contexto da deficiência faz do docente um sujeito fundamental no processo, pois é a partir da sua sensibilidade que o aluno tem seu plano de desenvolvimento construído.

Dando continuidade, na décima pergunta foi questionado: Você consegue acompanhar os conteúdos ensinados pelos professores? As respostas foram bem sucintas. O *Participante/Estudante A* respondeu: *“Tinha uma cuidadora que me acompanhava o tempo todo. Quando eu não tinha a pessoa para transcrever para mim, eu pedia alguma pessoa para transcrever. O NAPNE xerocava o caderno da representante para eu levar para casa”*. Já o aluno *Participante/Estudante B*, respondeu apenas que *“Sim”* enquanto que o aluno *Participante/Estudante C* disse também que *“Sim, mais com algumas dificuldades, especialmente no ritmo da exposição dos conteúdos”*.

Fez-se a décima primeira pergunta: Há atividades adaptadas por parte dos docentes? Também responderam de forma objetiva. O aluno *Participante/Estudante A* disse que *“Sim”*. O aluno *Participante/Estudante B* disse que *“Não”*. Já o aluno *Participante/Estudante C* respondeu: *“Sim, por exemplo, na primeira semana que é mais apresentação sempre tem dinâmica e os docentes adaptaram para mim”*.

Acredita-se que as adaptações sejam necessárias para que a inclusão e equidade sejam reais, considerando que o estudante, como cidadão, tem o direito à educação, seja ela técnica ou não.

Na décima segunda pergunta argumentamos: Os demais alunos, profissionais e docentes da instituição te auxiliam com as atividades? Também responderam de forma sintetizada. O aluno *Participante/Estudante A* disse que *“Sim”*; o aluno *Participante/Estudante B* respondeu: *“Na parte de andar, quando sinto mais dor, as meninas da minha sala vão comigo, pegam no meu braço e me auxiliam. Na questão dos estudos, consigo sozinha”*. O aluno *C* deu a seguinte resposta: *“Sim. Principalmente minha amiga Isadora que vem desde a educação infantil me ajudando”*.

Na continuidade, perguntou-se aos alunos: Qual disciplina você tem maior dificuldade no aprendizado? O *Participante/Estudante A* disse: *“Exatas”*. Os alunos *Participantes/Estudantes B e C* responderam: *“Física”*, mas o aluno *C* complementou: *“por ser uma matéria nova que não tive nos outros anos”*.

Em seguida, foi perguntado na décima quarta questão: Como é sua convivência com os colegas em sala? A resposta também foi objetiva. O aluno *Participante/Estudante A* disse: *“Normal, excelente, inclusive jogava bola com eles”*. O aluno *B* ressaltou: *“Eu fiquei com medo no começo, mas agora está tranquilo é bem de boa. Na outra escola eu fiquei com gesso muito tempo, ouvi muitas piadas e fiquei meio traumatizada nessa questão. Aqui é bem mais*

*tranquilo*”. O aluno *Participante/Estudante C* afirmou que: *“A convivência com os colegas é boa, na verdade ótima”*.

Percebe-se que a convivência destes alunos com seus colegas é positiva, embora Aranha (2001) salienta que por muitas décadas, aparentemente, as pessoas com deficiência física e/ou mental foram ignoradas em seu destino, buscando a sobrevivência na caridade humana. Entretanto, no capítulo II, da Lei 13.146 em seus Artigos 4º e 5º estão registrados:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência (Brasil, 2015).

Mesmo resguardados pela Lei supracitada, observa-se que muitas pessoas já internalizaram de maneira espontânea o direito da igualdade de todos.

Dando continuidade aos depoimentos foi solicitado na décima quinta pergunta: Faça um breve relato de suas dificuldades e facilidades no Instituto Federal?

O aluno *Participante/Estudante A* respondeu:

*“Durante a pandemia do Covid 19, mandar as atividades pelo WhatsApp e no Google Classroom até o meio do ano, no segundo semestre, que realizou devolutiva de ser avaliado oral. Na faculdade que faço hoje tudo é adaptado por ser online e eles já sabem quem sou eu e o que preciso”*.

O aluno *Participante/Estudante B* disse:

*“Dificuldade de andar em lugares muito distantes, andar por muito tempo no caso. Correr eu não estou liberada, mas acredito que vou conseguir também. Facilidade em falar, sou muito boa em argumentação, não sou muito tímida e me ajudou no começo, porque consegui conversar com muitas pessoas desde o começo”*.

O aluno *Participante/Estudante C* argumentou:

*“Fácil, acho que me adaptei rápido na questão do ensino. Dificuldade é mais na locomoção que tenho de ir com minha cadeira. Para chegar no laboratório é preciso dar uma volta grande para ter o acesso. O acesso até o auditório vermelho também é difícil acesso preciso para a cadeira no final do auditório devido a rampa que possui nele. Quando*



*corta a grama a cadeira não anda e precisa tirar toda grama do pneu da cadeira para continuar. Na cantina para ter acesso precisa de alguém para ajudar, pois não há acesso sem escada, uma rampa de cimento já ajudava no acesso”.*

Observa-se novamente a questão que há vários paradigmas a serem resolvidos no quesito de acessibilidade, mesmo tendo a Lei 13.146, que os resguardam no artigo 28, do Capítulo IV – Do Direito à Educação em seu XVI parágrafo: “acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (Brasil, 2015).

Na décima sexta pergunta foi feito o seguinte questionamento: Você consegue interagir com toda a comunidade escolar? As respostas foram lacônicas. Os alunos *Participantes/Estudantes A e C* disseram que “Sim”, já o aluno *Participante/Estudante B* respondeu: “Tenho um pouco de medo do povo de agropecuária, mas eu converso com alguns. É bem tranquilo”.

Na sequência, foi feita a última questão aos alunos: Como os docentes, colegas e servidores da instituição promovem a sua inclusão no Instituto Federal? Após feita a pergunta, obteve-se as seguintes respostas:

O aluno *Participante/Estudante A*: “Tinha as meninas que colaborava do NAPNE, me ajudavam quando eu ia comprar meu almoço que as vezes eu não levava, elas eram muito atenciosas comigo e com todos”.

O aluno *Participante/Estudante B* objetou:

*Não ficar falando a toda hora sobre o meu problema. A todo instante perguntando. É normal perguntar, principalmente quando estou andando mais devagar. São perguntas que não vejo como má fé e sim de preocupação. Temos que tratar isso como uma coisa normal e não ser motivo de alguém falar ou olhar com cara feia. Já passou essa época, agora a gente está novo e no diferente. Não ter espaço para esse tipo de preconceito mais.*

O aluno *Participante/Estudante C* argumentou de forma bem concisa: “Quando há dinâmicas adaptam”. (*Participantes/Estudantes*).

A partir da análise das respostas, inferimos que é fundamental conhecer como a equipe do NAPNE do IFTM - Campus Uberaba atuam com os alunos com deficiências físicas. Considerando que há um efetivo trabalho deste Núcleo, na contribuição do despertar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem desses estudantes deficientes físicos na

educação profissional integrada ao ensino médio, embasando proposições de intervenção para adequação de práticas inclusivas.

Apesar dos percalços enfrentados internamente devido a verbas e profissionais insuficientes para este trabalho inclusivo observa-se muita disposição dos que ali estão promovendo a inclusão.

Na próxima seção será apresentado o produto educacional feito através de um vídeo informativo para os atuais e futuros alunos atendidos pelo NAPNE.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Ao término da pesquisa, desenvolveu-se um produto educacional visando contribuir na divulgação do relevante trabalho desenvolvido pelo NAPNE - IFTM - Campus Uberaba, no que se refere à articulação e implementação de várias ações inclusivas em prol da educação dos estudantes com deficiência física.

O material foi elaborado com base no acervo bibliográfico, documental e empírico desta pesquisa, através da elaboração de um vídeo informativo do pesquisador para os atuais e futuros alunos que necessitarão dos atendimentos no NAPNE com recursos difundidos nas plataformas digitais, em especial no canal do YouTube, por meio de estratégias utilizadas com estudantes deficientes físicos despertando seus interesses através da inclusão no acesso, permanência e conclusão de seus estudos nos cursos do ensino médio e integrado.

O vídeo foi gravado, Quadro 2, em estúdio apropriado com programas específicos apresentado pelo programa PowerPoint e possui um tempo estimado de duração de 10 minutos. O mesmo estará promovendo a inclusão através de uma janela com tradutor intérprete de Libras para que alunos surdos tenham direito a uma comunicação significativa.

### **Quadro 2- Transcrição do vídeo: NAPNE – IFTM – CAMPUS UBERABA E AÇÕES INCLUSIVAS**

<b>Tempo</b>	<b>Conteúdo</b>
1 minuto	Meu nome é Gienger Padilha Santos, aluno de mestrado do ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Venho através deste vídeo, mostrar os conceitos fundamentais de educação inclusiva, os direitos educacionais e apresentar as atividades realizadas pelo NAPNE aos estudantes com deficiência física e outras necessidades específicas do IFTM - Campus Uberaba.
8 minutos e 58 segundos	Os deficientes físicos possuem acesso à educação no ensino médio integrado, através dos direitos adquiridos pelo avanço das políticas de inclusão. Anteriormente, as pessoas com deficiências físicas eram invisíveis na sociedade, estudavam em instituições especializadas separadas das demais pessoas. As classes especiais geralmente ficavam dentro das escolas regulares, mas as pessoas com deficiência ficavam separadas em salas diferentes. Chamava-se integração escolar. Os alunos com deficiência estavam no mesmo ambiente educacional, porém, não podiam conviver e nem estudar junto com outras pessoas. No entanto, a educação inclusiva brasileira avançou. As pessoas com deficiência batalharam e conquistaram seu lugar na sociedade e no espaço escolar. As legislações garantiram a esses estudantes o direito à educação em todos os níveis de ensino. Atualmente, o IFTM - Campus Uberaba proporciona aos alunos o suporte necessário para acessar as instalações do campus, como também garante condições para permanência e sua conclusão acadêmica, devido ao princípio de inclusão social. Através dos Núcleos NAPNE, NEABI e NEDSEG, são organizados e desenvolvidos internamente trabalhos voltados para a diversidade e inclusão. O trabalho desses Núcleos é auxiliado pela Pró-Reitoria de Ensino por intermédio de sua Assessoria de Ações Inclusivas. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE vem contribuindo para o processo de escolarização do instituto, sendo um dos responsáveis por promover a educação inclusiva e realizar ações em prol da diversidade humana em todos os cursos do instituto. Colabora com suporte técnico e pedagógico, podendo trabalhar na

	<p>implementação de programas de desenvolvimento profissional com foco em educação inclusiva, tanto para o IFTM, quanto para a comunidade externa. Partindo desse princípio, o NAPNE beneficia um grande público. Este Núcleo monitora estudantes com necessidades específicas e com deficiências, incluindo os com deficiência física. O objetivo do NAPNE é promover a inclusão por meio de ações afirmativas, estruturas arquitetônicas, condições de mobilidades, acessibilidades no espaço escolar, condições comportamentais, informativas, e ainda apresentando vários atributos, tais como: facilitador da redução de barreiras estruturais e comunicacionais dentro da instituição; mediação entre as famílias dos estudantes e a instituição; participação no planejamento das atividades pedagógicas; contribuição no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas; auxiliar e atuar nas atividades ou projetos inclusivos no campus para atender a esses alunos. O NAPNE é instituído através de uma portaria, em que os membros são Técnicos Administrativos, Técnicos em Assuntos Educacionais, Psicólogos, Docentes e Discentes.</p> <p>Desde a inscrição para participar do processo seletivo de ingresso no IFTM Campus Uberaba, o estudante com necessidades específicas ou com deficiência pode solicitar o acompanhamento dos profissionais que atuam no NAPNE para que os mesmos tenham as mesmas condições de acesso que os demais estudantes.</p> <p>Após o processo seletivo, a aprovação do estudante e os mesmos realizarem a matrícula na secretaria, a equipe do NAPNE entra em contato com a família e com o estudante para fazer uma entrevista e conhecê-los melhor. Após a entrevista, é realizada uma reunião com a equipe do NAPNE e os pais dos alunos para esclarecimento do trabalho desenvolvido pelo Núcleo no campus e tipo de atendimento a ser realizado.</p> <p>Após a reunião é elaborado pelo NAPNE um relatório pedagógico para estabelecer, em um primeiro momento, quais são as necessidades do aluno levando em consideração a acessibilidade física, mobiliário, equipamentos de tecnologia assistiva, metodologia a ser adotada e a necessidade da presença de profissional de apoio especializado. Em todo início de ano letivo é feita uma reunião com os professores das turmas onde existem alunos com necessidades educacionais específicas, a fim de repassar informações importantes para o planejamento de atividades futuras relacionadas a eles. Uma avaliação diagnóstica é utilizada para conhecer os pontos fortes e as dificuldades do aluno na construção do trabalho.</p> <p>Após essas etapas é realizada a Elaboração do Plano Educacional Individualizado pelo NAPNE em parceria com o Setor Pedagógico, em que é definida uma proposta de intervenção pedagógica ao estudante, oferecendo as condições necessárias para o seu processo de aprendizagem. Essa proposta é revista trimestralmente, para estudantes do Ensino Médio Integrado, e, semestralmente, para os alunos dos demais cursos da Instituição.</p> <p>De acordo com cada necessidade, poderão ser implementados alguns ajustes no currículo acadêmico desses estudantes, no tempo de conclusão de curso e nos atendimentos em geral. Percebe-se que o trabalho do NAPNE tem feito a diferença na vida acadêmica desses estudantes, pois muitos terminam o ensino técnico integrado ao ensino médio e seguem para as graduações.</p>
2 segundos	Agradecimentos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É gratificante poder por meio deste trabalho expor a vivência de um sujeito com deficiências físicas, abordando, principalmente, suas dificuldades, expectativas, desafios, e, sobretudo, suas superações e vitórias no campo educacional.

No decorrer deste estudo percebemos que a inclusão escolar de alunos com deficiência física tem sido vivenciada nas escolas comuns de todo o país, embora a ampliação do atendimento a estes educandos na rede pública de ensino e nas salas de aula comuns concretizou-se somente em 2008 com o lançamento, pelo Ministério da Educação (MEC), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política reforça considerando que em 1961 o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e aponta para o direito de igualdade, ou seja, a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. Art. 2º “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Essa política é relevante, pois procura abolir a matrícula de alunos com deficiência em escolas ou classes especiais de forma substitutiva à escola comum, embora na prática isso nem sempre aconteça.

E, tomando como referência alguns dados empíricos da minha pesquisa cujos resultados já são conhecidos, procurei ressaltar outro foco de análise para a perspectiva da educação inclusiva na tentativa de se fazer ver o avanço das Políticas Públicas voltadas para a Educação Inclusiva no Brasil, com suas respectivas Legislações.

A identificação das diretrizes legais acerca da escolarização do aluno com deficiência física trouxe como aspectos principais: a garantia do acesso e da permanência às escolas inclusivas por todos, independentemente da condição física, intelectual, sensorial ou social bem como a garantia à acessibilidade.

O foco de nosso estudo se deu no IFTM – Campus Uberaba, Instituição que tem procurado por meio de seu Núcleo de Apoio aos Alunos com Necessidades (NAPNE) realizar trabalhos de atendimentos constantes para professores e estudantes na busca da melhor oferta de ensino. O NAPNE é o espaço importante na Instituição que prima pelo ingresso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência e/ou outras especificidades. No entanto, há o déficit de profissionais especializados para auxiliar os docentes e discentes no processo de aprendizagem.

Segundo a Participante Coordenação CAPNE/NAPNE, o IFTM – Campus Uberaba através do NAPNE desenvolve um trabalho de acessibilidades para os estudantes, mesmo enfrentando vários obstáculos. *“Sabemos que ainda precisamos melhorar, mas estamos dando as condições, dentro do que é possível, para que os estudantes tenham êxitos na sua aprendizagem”*.

Assim, conforme a colocação de nossa Participante, ainda se faz necessário fortalecê-lo, tornando-o um setor que efetivamente tenha condições de atuar em prol da acessibilidade curricular e que sejam espaços de decisão. É imprescindível que seja um setor estratégico dentro da instituição, com servidores capacitados e dedicados exclusivamente às ações do Núcleo. Ressalta-se também a necessidade de se destinar recursos para viabilizar a aquisição e o desenvolvimento de tecnologia assistiva, além de prover as diversas dimensões de acessibilidade.

Nos fatos apresentados, percebe-se que nas portarias e regulamentos do IFTM - Campus Uberaba há registros de informações acerca da acessibilidade, porém estas informações são de forma sucinta e não esclarecedoras de como é o processo do atendimento ofertado para os estudantes em suas especificidades. Faz-se necessário que as informações contidas nestes documentos sejam revisadas e que sejam reescritas de forma a permear os esclarecimentos sobre as informações.

Não foram encontradas nas pesquisas bibliográficas, como livros, artigos, produções acadêmicas da BDTD, referências ao atendimento de alunos com deficiência física e, sim, estudantes com deficiência de forma generalizada ou outras especificidades.

Conclui-se que a inclusão de alunos com deficiência física é uma temática que envolve um amplo estudo e ampla pesquisa, o que não é o nosso objetivo, mas podemos afirmar que ela abre muitas possibilidades para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência física, depende, contudo, de uma disponibilidade interna e de legislações disponíveis, mas que nem sempre a comunidade acadêmica está suficientemente preparada ou sensibilizada para tal.

Assim, o tema dessa pesquisa e sua contextualização deixam desdobramentos para estudos futuros que possam ser reaplicadas em outros tempos e espaços tendo como meta a efetiva implementação da acessibilidade em sua totalidade.

## REFERÊNCIAS

ABREU, J. M. S. de; RODRIGUES, K. F. **Esse lugar é meu! Combatendo Práticas Excludentes no Cotidiano Escolar de Estudantes com Deficiência**. 2020. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583154>>. Acesso em 02 de jul. 2021.

AGUIAR, R. F. **A Antropologia diante dos problemas do mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.

ALENCAR, Ligyanne Karla de. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ALMEIDA, Nayara Barbosa de. **Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. 2021. 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2021

ANDRADE, A. de F. B. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. 2014. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília. 2014.

ANJOS, I. R. S. dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (SP). 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949?show=full>>. Acesso em 07 de jul. 2021.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173. 2001.

ARRUDA, H. P. B. **Planejamento de aula e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação: percepção de docentes do Ensino Médio**. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-SP. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **ABNT NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <[abnt.org.br](http://abnt.org.br)>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes. 1985.

BERTAUX, Daniel. (1979), **Destinos pessoais e estrutura de classe: para uma crítica da antroponomia**. Rio de Janeiro, Editora Zahar.

BETTIN, S. A. C. **Política institucional de educação inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal Sul-rio-grandense**. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. 2013.

BEZERRA, Querubina Aurélio. **O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio**. 2018. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, 2018.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B.; STANGHERLIN, R. G.; BASSANI, P. P. P. Desafios para a inclusão de estudantes com deficiência física: uma revisão de literatura. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 601-619. 2018.

BONETI, L.W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. *In* FERREIRA, N.S. e AGUIAR, M. S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BORGES, R. L. **Caderno no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)**. Produto Educacional. 2019 (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT), Morrinhos, IF Goiano, 2019. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553210>>. Acesso em 07 de jul. 2021.

BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. Dissertação (mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense. 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. MEC/SEESP. 1994.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de jul. de 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e



Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 15 jul.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186/2008**. 2008. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. 1998. Disponível em:

<<https://docplayer.com.br/8626-Parametros-curricularesnacionais.html>>. Acesso em 02 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em jul.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 3.956/2001**. Promulga o texto da Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>>. Acesso em 07 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepções e diretrizes. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC: SEESP, 2002.

BRASIL. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. MEC. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Física. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência**. Brasília: MEC/INEP, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2000.

CANESQUI, A.M. **Estudos socioantropológicos sobre os adoecidos crônicos**. São Paulo: Hucitec. 2007.

CARDOSO, M. H. de M. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica**. 2016. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4804>>. Acesso em 07 jun. 2021.

CHAVES, E. O. C. **A Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos Educacionais**. Repositório Institucional da UFSC, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/praxis/123>>. Acesso em 17 fev. 2022.

CHICONELLI, J. R; MONTEIRO, V. A mão na Artrogripose Múltipla Congênita. **Revista Brasileira de Ortopedia**. v. 29. n.º 7, julho de 1994. Disponível em: <[https://cdn.publisher.gn1.link/rbo.org.br/pdf/29-6/1994\\_jul\\_01.pdf](https://cdn.publisher.gn1.link/rbo.org.br/pdf/29-6/1994_jul_01.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2020.

CONVENÇÃO Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Nova York. 2007.

COSTA, V. A. **Diferença, desvio, preconceito e estigma**: a questão da deficiência. 2008. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/trabalho.doc>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

COSTA, G. M. A. da. **Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE)**: ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do

estado de Pernambuco. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

CUNHA, M. B. da. O desenvolvimento profissional e a educação continuada. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 145-156, jul./dez. 1984.

DISCHINGER, M.; PADARATZ, R.; ELY, V. H. M. B. **Acessibilidade e inclusão no ensino para melhoria da qualidade de vida urbana**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO PARA O PLANEJAMENTO URBANO, REGIONAL, INTEGRADO E SUSTENTÁVEL. 1. 2005. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2005.

DALL'ALBA, J. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação**: contribuições do NAPNE do IFA. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET)) - Instituto Federal do Amazonas. 2015. Disponível em: <[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IFAM-1\\_c530140d7252de6794e4a827ff55208d](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IFAM-1_c530140d7252de6794e4a827ff55208d)>. Acesso em 07 jul. 2021.

DELORS, J. Learning: the treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco / **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77. 2009.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

FÁVERO, E. A.G. **Direito das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA. 2004.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. p. 17-34. 1988.

FIGUEIREDO, N. M. de; LIMA, Regina C. Montenegro de. Desenvolvimento profissional e inovações tecnológicas. **Revista de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 47-67, mar. 1986.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC. 2002.

FORTUNA, J. **O conceito de acessibilidade e suas relações com educação e cidadania**. Criciúma: Ed. Do Autor, 2009. Disponível em: <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 30 maio 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio Janeiro: Guanabara Koogan. 1988.

GONÇALVES, J. P. B. **Produto Educacional - (Re)pensando a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais e a formação para o mundo do trabalho**. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Morrinhos. IF Goiano. 2019. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/560588>>. Acesso em 02 jul. 2021.

HUNT, L.M.; ARAR, N.H. An analitical framework for constrating patient and provider views of the process of the chronic disease management. **Med. Anthropol. Q.**, v.15, n.3, p.347-68. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/7sXdQKDhJJKfSn3gHvrs5JS/?lang=pt>>. Acesso em 29 ag. 2022.

HUNT, L.M.; JORDAN, B.; IRWIN, S. Views of what's wrong: diagnosis and patient's concepts of illness. **Soc. Sci. Med.**, v. 28, n. 9, p. 945-56. 1989. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/7sXdQKDhJJKfSn3gHvrs5JS/?lang=pt>>. Acesso em 29 ag. 2022.

HUNT, L.M.; VALENZUELA, M.A.; PUGH, J.A. Porque me toco a mí? Mexican American diabetes patient's causal stories and their relationship to treatment behaviors. **Soc. Sci. Med.**, v. 46, n. 8, p. 959-69. 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/7sXdQKDhJJKfSn3gHvrs5JS/?lang=pt>>. Acesso em 29 ag. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Censo demográfico de 2000**. Brasília: IBGE. 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro. **Plano de desenvolvimento Institucional - PDI**: 2019 – 2023. Uberaba – MG, 29 de abril de 2019. Disponível em: <[https://iftm.edu.br/pdi/acompanhamento/2019-2023/download/pdi\\_2019-2023\\_versao\\_final\\_para\\_publicacao\\_no\\_site.pdf](https://iftm.edu.br/pdi/acompanhamento/2019-2023/download/pdi_2019-2023_versao_final_para_publicacao_no_site.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2023.

JACY, M. A. **A inclusão de pessoas com necessidades especificas nos cursos de extensão do NAPNE/CEFET-MG**: possibilidades de trabalho e emprego. 2010. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo. 2010.

KASSAR, M. C. C. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KILPP, N. Deficientes físicos no Antigo Testamento. **Revista Estudos Bíblicos**, nº. 27. Petrópolis - RJ: Editora Vozes. 1990.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas. 2010.

LE BRETON, D. **Antropologia del cuerpo y mordernidad**. Buenos Aires: Nueva Vision. 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/7sXdQKDhJJKfSn3gHvrs5JS/?lang=pt>>. Acesso em 29 ag. 2022.

LEITE, F. P. A. **O município acessível à pessoa portadora de eficiência: o direito à eliminação das barreiras arquitetônica**. São Paulo: RCS editora, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LISBOA, R. R. dos Santos. **Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros**. 2017. (Dissertação de Mestrado Profissional (NPGA)) - Universidade Federal da Bahia, 2017.

LOBÃO, F. de O. **A diferença está no olhar: guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas**. Produto Educacional, guia para inclusão. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – Profept, Ifs. 2019. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/560706?mode=full>>. Acesso em 02 jul. 2021.

LOCH, M. do V. P. **Convergência entre Acessibilidade Espacial Escolar, Pedagogia Construtivista e Escola Inclusiva**. 2007. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2007.

MACEDO, N. D. de. Reflexões sobre educação contínua para o bibliotecário. **Revista de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1/2, p. 52- 61, jun. 1985.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. Inclusão: as diferenças na escola. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

MARTINS, J. A. **Aspectos da experiência da deficiência física: uma abordagem socioantropológica**. 146f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Saúde Coletiva/Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2009.

MAZZONI, A. A. **Deficiência X Participação: um desafio para as universidades**. 2003. Disponível em: <<http://www.ufsc.br>>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MEDEIROS, Euclenes Felinto. **Nuances do cuidar: percepções das cuidadoras de estudantes com deficiência**. 2022. 131f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva - Facisa) - Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

MEIRELLES, L. **Educação profissional, científica e tecnológica completa 112 anos**. 2021. Disponível em: <<https://portal.ifba.edu.br/noticias/2021/educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-completa-112-anos>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MENDES, K. A. M. O. **Educação Especial inclusiva nos Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 165f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós -

graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiás. 2017.

MENDONÇA, A. A. dos S. Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ III CONGRESSO INTERNACIONAL TRABALHO DOCENTE E PROCESSO EDUCATIVO*. 8., 3., 2015. **Anais [...]**. Universidade de Uberaba: EDUBE, p. 1-8, 2015.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO. 1996.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e Educação Especial. **Revista HistedBR**, n.15. 2004. Disponível em:  
<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2022.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção - Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFB Editora. 2013.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV. 2008.

NÚCLEOS DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS (NEPP-DH (UFRJ)). (s.d.). **Declaração e Programa de Ação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social**. Disponível em:< <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu18-4.html>>. Acesso em 02 jul. 2021.

OLIVEIRA, J. A. M. de. **Formação profissional da pessoa com deficiência**: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007). 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE. 2018. Disponível em:  
<[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11529/2/JOSE\\_ADELMO\\_MENEZES\\_OLIVEIRA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11529/2/JOSE_ADELMO_MENEZES_OLIVEIRA.pdf)>. Acesso em 02 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH)** Genebra: OMS. 1980.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Genebra, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Genebra, 1966.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Genebra, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução nº 49 de 1996**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Genebra, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez, 2006.

PEREIRA, R. J. **Anatomia da diferença**: uma investigação teórico-descritiva da deficiência à luz do cotidiano. 2006. 174f. Tese (Doutorado) – Fundação Oswaldo Cruz/Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2006.

PERINNI, S. T. **Do Direito à Educação**: O Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/handle/10/6848>>. Acesso em 02 jul. 2021.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. SP. T.A. Queiroz, Editora Ltda. 1984.

PINTO, H. H. C. **Políticas e ações de educação especial e inclusão no Instituto Federal Goiano**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

PINTO, G. de A.; BUFFA, E. **Arquitetura e Educação**: campus universitários brasileiros. São Carlos: EDUFScar, 2009.

PROSDÓCIMO, Z. P. A.; OHIRA, M. L. B. Quem é o bibliotecário em exercício no Estado de Santa Catarina: necessidade de educação continuada. CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19, Porto Alegre, set., 2000. **Anais** [CD-ROM].

RAMOS, I. B. **Inclusão na educação profissional**: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG. 2016. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense. 1994.

SANTOS, J. I. R. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos. 2020.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano 5, n. 25, mar. 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010

SILVA, C. T. R.; BANDEIRA, J.A.R.; MENEZES, A.B. N.T. de. **Educação para uma cultura de direitos humanos**: compartilhamento intersubjetivo de valores. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5990/SciELOPreprints2275>>. Acesso em 02 de jul. 2022.

SOARES, G. G. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. 2015. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, Adriana da Silva. **A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas**. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNES e o Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**. 2020.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230076. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 15 jun. 2022.

TOSI, G.; FERREIRA, L. de F. G. Educação em direitos humanos nos sistemas internacional e nacional. In: FLORES, E. C.; FERREIRA, L. de F. G.; MELO, V. de L. B. e. (org.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2014.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. São Paulo: EDUSC. 1998.

TURCHIELLO, P. **A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14610>>. Acesso em 02 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca, Espanha: Conferência Mundial sobre Educação para Pessoas com Necessidades Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha. 1996.

ZENAIDE, M. de N. T. Educação em direitos humanos e democracia: história, trajetórias e desafios nos quinze anos do PNEDH. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 137–161, 2018. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/176>>. Acesso em: 30 ag. 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, 147-155. 2018.



## APÊNDICE A – RESUMO DOS TRABALHOS PESQUISADOS

### Resumo 1 – Pinto (2019)

<b>Título:</b> Políticas e ações de educação especial e inclusão no Instituto Federal Goiano
<b>Autor:</b> <a href="#">Pinto, Higor Heyder da Costa</a>
<p><b>Resumo:</b> A expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica representou avanços no campo educacional brasileiro, a oferta de educação em mais de 600 campi e proporcionou a interiorização dessa modalidade de educação. Diante da relevância do contexto de inclusão escolar na educação profissional, problematiza-se a implementação da política de inclusão e se propõe como objetivo analisar as políticas e ações educacionais inclusivas na rede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano — IF Goiano. A pesquisa foi realizada nos dois campi que possuíam o maior público-alvo, isto é, estudantes da educação especial matriculados entre os anos de 2015 e 2017 e atendidos pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Esse núcleo se constitui no IF Goiano em 2013 a partir de resolução institucional, em que se propõe a existência de um núcleo em cada campus. A análise documental foi pautada nas diretrizes nacionais inclusivas da educação e em regulamentos internos. Participaram da pesquisa servidores técnicos administrativos, docentes e estudantes e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com membros dos NAPNEs nos dois campi da instituição com maior número de estudantes atendidos pelo NAPNE. Os dados construídos a partir das entrevistas e dos documentos foram sistematizados e analisados em quatro tópicos: A Formulação das Políticas Inclusivas no Instituto Federal Goiano; A Representatividade Institucional do NAPNE nas Políticas Inclusivas; O NAPNE e Demandas Estruturais e Profissionais para Implementação das Políticas Inclusivas no IF Goiano; A Inclusão do Estudante com Deficiência e Terminalidade Específica no Contexto do IF Goiano.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> IF Goiano; NAPNE; Políticas; Educação especial; Inclusão</p>
<b>Ano de Publicação:</b> 2019

### Resumo 2 – Silva (2018)

<b>Título:</b> A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas.
<b>Autor:</b> Rosilene Lima da Silva
<p><b>Resumo:</b> Esta tese objetivou analisar como são estabelecidas as relações no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), a partir da inclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência; problematizar as estratégias implementadas no que se refere ao acesso, permanência e conclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência no Instituto e, ainda, analisar os efeitos da inclusão nas pessoas envolvidas no IFRJ, a partir da atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs). Como ferramentas analíticas foram utilizados os conceitos de inclusão, deficiência, disciplinarização e normalização. O paradigma da inclusão foi analisado a partir de outros modos de pensar, diferentes do que geralmente vem sendo prescrito nas políticas de inclusão e do modo como estas vêm sendo formuladas e postas em prática na educação brasileira. Os referenciais teóricos desenvolvidos por Michel Foucault e Georges Canguilhem foram centrais para esta pesquisa. As ferramentas metodológicas adotadas nesta pesquisa foram a Análise Institucional, mais especificamente a cartografia e o diário de campo, visando</p>

analisar os efeitos produzidos nas relações e práticas pela inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Os sujeitos participantes foram estudantes sem e com deficiência, servidoras e servidores - professoras e professores e técnicas e técnicos administrativos, gestores e gestoras locais e centrais, integrantes dos NAPNEs e das Coordenações Técnico-Pedagógicas de cinco campi do IFRJ. O método cartográfico permitiu apostar na potência dos encontros, na experimentação do pensamento, e na reflexão sobre a prática, a partir de múltiplas entradas, sem regras pré-estabelecidas. A pesquisa indicou a necessidade de se repensar diversas práticas no IFRJ quanto: à idealização de perfil de ingresso; às relações estabelecidas entre as pessoas sem e com deficiência; ao respeito ao acesso, permanência e saída exitosa das pessoas com deficiência; às ações sistêmicas e não pontuais e/ou personalizadas acerca da inclusão de pessoas com deficiência; à compreensão das barreiras a serem transpostas para a eliminação das limitações e o alcance e realização das possibilidades de se ter uma educação inclusiva; à discussão do lugar dos NAPNEs no IFRJ e na problematização de suas práticas referentes à inclusão. Neste sentido, a tese aponta possibilidades de existência de caminhos a serem percorridos e, também, as possibilidades de lutas no campo das micropolíticas.

**Palavras-chave:** [Educação Profissional](#); [Políticas Públicas](#); [Instituto Federal](#); Inclusão

**Ano de Publicação:** 2018

### Resumo 3 – Dall'Alba (2016)

**Título:** Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM.

**Autor:** Jacira Dall'Alba

#### Resumo:

Os Institutos Federais de Educação têm avançado em termos pedagógicos com a implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), objetivando romper com as barreiras conceituais, atitudinais e procedimentais, promovendo ações inclusivas articuladas com o ensino, pesquisa e extensão. Esses núcleos têm como base as diretrizes resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O presente estudo propõe, por meio de diagnóstico realizado com os professores do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) Campus Manaus Zona Leste (CMZL), indicadores que orientem a melhoria na execução das atribuições do NAPNE, a partir das respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A proposta metodológica deste trabalho consiste numa abordagem qualitativa, pois o objeto da pesquisa foi baseado na análise das políticas públicas de inclusão por meio das atribuições do NAPNE. Quanto aos meios, a pesquisa foi de análise documental e bibliográfica e estudo de caso (circunscrita ao IFAM/CMZL), sendo os participantes da pesquisa professores que atuam na educação profissional e tecnológica do IFAM/CMZL. Com base nesta pesquisa, foi possível afirmar que os professores participantes demonstraram interesse em participar de ações que viabilizem a inclusão na educação profissional e tecnológica. Os resultados indicam a necessidade de um planejamento mais efetivo, acompanhamento e avaliação na implementação das ações propostas pelo NAPNE, tendo em vista que o núcleo deve atuar em conjunto com os demais setores do campus e, consequentemente, articulado com as atribuições do NAPNE Sistêmico do IFAM.

**Palavras-chaves:** [Inclusão](#); [Educação profissional e tecnológica](#); [Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais](#).

**Ano de Publicação:** 2016

**Resumo 4 – Alencar (2017)**

**Título:** Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

**Autor:** Ligyanne Karla de Alencar

**Resumo:**

A presente pesquisa de mestrado surgiu durante minha vivência como pedagoga de Curso Técnico na forma integrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Manaus Centro (CMC), ao me deparar com a inclusão de alunos surdos na escola e ao compartilhar dúvidas e preocupações externadas por colegas pedagogas e também professores. Assim, o objetivo da investigação foi compreender como ocorria o processo de inclusão dos alunos surdos nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada do IFAM/CMC. Para isso, escolhemos realizar um estudo de abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa de estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados que utilizamos foram entrevistas, diário de campo e roda de conversa. Para a análise dos dados recorremos à análise de conteúdo que nos permitiu identificar três categorias analíticas finais: 1. Processo Inclusivo e a realidade escolar; 2. A relevância de práticas pedagógicas integradas na inclusão escolar; 3. Políticas e ações práticas para a inclusão escolar do aluno surdo. Para cada categoria desenvolvemos um texto dissertativo para descrever os desdobramentos trazidos por cada categoria. Na categoria Processo inclusivo e realidade escolar, foram evidenciadas características como isolamento, falta de interação, não domínio da língua de sinais pelos ouvintes e da língua portuguesa pelos surdos determinando um processo inclusivo na realidade escolar ainda complexo e parcial. Na segunda categoria identificamos como essencial para o processo inclusivo práticas pedagógicas construídas via um planejamento integrado para real viabilização da inclusão do aluno surdo, tendo como destaque as adaptações metodológicas. A terceira categoria tratou sobre políticas e ações práticas para a inclusão escolar do aluno surdo onde ficou evidente a demanda pela criação de uma política de capacitação profissional, acessibilidade pedagógica, comunicacional, atitudinal e pedagógica que necessitam ser solidificadas na escola, além de ser destaque o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) como principal política de inclusão do IFAM. Dessa forma, a pesquisa mostrou que são diversos os fatores que precisam ser considerados pela comunidade escolar do IFAM/CMC para o desenvolvimento de um processo inclusivo real para o aluno surdo que vai desde a capacitação dos profissionais que atuam com os referidos estudantes, a comunidade escolar até a sistematização de um planejamento integrado que viabilize não somente a entrada desse aluno na instituição, mas a sua permanência e êxito. O desdobramento das três categorias obtidas nos levou à elaboração de um Guia Didático-Instrucional: “Inclusão Escolar de Alunos Surdos – E agora o que fazer?” cuja proposta é contribuir com o processo de inclusão dos alunos surdos no sistema de ensino regular por meio de informações básicas, entretanto relevantes sobre o contexto de inclusão escolar, história, língua e cultura surdas, práticas pedagógicas e sugestões de propostas sobre o processo de inclusão escolar do aluno surdo.

**Palavras-chaves:** [Políticas Públicas de Inclusão](#); [Educação Profissional](#); [Pessoa com Deficiência](#); [Educação Profissional para as pessoas com deficiência](#); [TEC NEP](#).

**Ano de Publicação:** 2017

**Resumo 5 – Almeida (2021)**

**Título:** Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

**Autor:** Nayara Barbosa de Almeida

**Resumo:**

Desde a promulgação das leis que tratam da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular é tarefa das instituições de ensino buscar a superação das barreiras

existentes a fim de promover a inclusão destes estudantes, sem quaisquer distinções. Em se tratando do ensino profissional e tecnológico, mais especificamente nos Institutos Federais de Educação, é notória a mobilização para a promoção do acesso, permanência e conclusão da escolarização destes alunos. No entanto, muitas instituições ainda se encontram em gradativo estabelecimento de suas políticas inclusivas, visando assegurar o atendimento a este público. Assim, com o intuito de compreender tais contextos, esta pesquisa teve por objetivo analisar o panorama da inclusão no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), na perspectiva dos coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), docentes e estudantes com deficiência matriculados na instituição. Para tanto, utilizou-se as metodologias quantitativa e qualitativa, com a participação de 11 coordenadores de NAPNEs, que responderam um questionário semi-estruturado; 165 professores e 03 alunos públicos da educação especial, que responderam um questionário com questões abertas. A partir da análise dos dados foi constatado que sob a perspectiva dos coordenadores dos NAPNEs, esses núcleos apresentam uma importante atuação na instituição e, apesar da necessidade de estruturação, figuram-se como uma referência inclusiva em seus campi. Já os docentes, apesar de pouca informação e carência de formação na área, demonstram boa receptividade em relação a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino técnico e superior. Em relação aos estudantes com deficiência, evidenciou-se que as lacunas de formação docente e instabilidade das políticas de inclusão refletem diretamente no atendimento construtivo destes alunos. Conclui-se, portanto, que a instituição se mostra aberta e intencionalmente disposta a estabelecer a inclusão em todas as suas unidades, no entanto, encontra-se ainda em processo de estruturação de suas políticas inclusivas, assim como de consolidação de seus NAPNEs. Necessitando assim de mais investimento em seus processos formativos, visando ao estabelecimento de políticas inclusivas que atendam toda a instituição.

**Palavra-chave:** Inclusão; Educação Profissional e Tecnológica; NAPNE; Docentes; Discentes

**Ano de Publicação:** 2021

## **Resumo 6 – Lisboa (2017)**

**Título:** Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros.

**Autor:** [Rosélia Rodrigues dos Santos](#) Lisboa

### **Resumo:**

Esse estudo objetiva analisar as estratégias de implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros. Para tanto, foi realizada revisão teórica sobre políticas públicas, análise de políticas públicas e políticas para a educação inclusiva, assim como pesquisa de campo com aplicação de questionários aos coordenadores de 29 Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), análise documental dos marcos regulatórios sobre educação inclusiva, do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP), dos regulamentos dos NAPNEs e demais documentos que fundamentaram suas formulações. Os dados qualitativos foram analisados mediante análise de conteúdo e os quantitativos por meio de escala Likert e frequências simples. Os resultados indicam que os NAPNEs são a estratégia de implementação da Política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos Campi dos Institutos Federais. Os principais obstáculos apresentados pelos Coordenadores dos NAPNEs ao desenvolverem seu trabalho no Núcleo são falta de: recursos,

formação/capacitação e dedicação exclusiva; resistência de servidores (professores e técnicos) ao trabalho do NAPNE, não colaboração da parte de alguns docentes, desinteresse no trabalho do NAPNE; pouca sensibilização da comunidade escolar e de apoio dos gestores; escassez de servidores; estrutura física e organizacional inadequadas e desinteresse institucional. Isto posto, conclui-se que apesar de existir a estratégia de implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, o trabalho dos NAPNEs necessita ser valorizado, o AEE e suas regulamentações necessitam incorporar as especificidades requeridas por este tipo de política, além de disponibilizar recursos financeiros e humanos e, principalmente, investir na qualificação dos servidores em matéria de inclusão.

**Palavras-chave:** [Institutos federais de educação, ciência e tecnologia](#); [Política e educação](#); [Educação especial](#); [Inclusão escolar](#); [Escolas técnicas](#); [Avaliação educacional](#); [Educação inclusiva](#).

Ano de Publicação: 2017

### Resumo 7– Medeiros (2022)

**Título:** Nuances do cuidar: percepções das cuidadoras de estudantes com deficiência

**Autor:** [Euclenes Felinto](#) Medeiros

**Resumo:**

Esta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), objetivou investigar quais as praxeologias disponíveis e evocadas para o ensino dos números a crianças ouvintes e surdas, filhas de pais ouvintes, a fim de criar situações que possibilitem a construção do número por estas crianças numa sala de aula de Matemática inclusiva. O estudo foi realizado através de observações de classe em duas escolas localizadas em Salvador: uma escola de surdos, vinculada ao Estado da Bahia, e uma escola inclusiva do Município. Sete crianças surdas estudavam na escola específica, com aulas ministradas em Língua Brasileira de Sinais, e uma criança surda frequentava a escola inclusiva, cujas aulas ocorriam em Língua Portuguesa. Todas cursavam o primeiro ano do ensino fundamental, formando um grupo de oito alunos participantes. Para atingir este objetivo final utilizamos a lente da Teoria Antropológica do Didático (TAD), adotamos a perspectiva socioantropológica da surdez, ressaltando a diferença linguística dos surdos e a ausência de intérpretes no primeiro ano do ensino fundamental. Percorremos os aspectos epistemológicos e históricos da construção

**Palavras-chave:** [Cuidadores](#); [Pessoas com deficiência](#); [Estudantes - cuidadores](#) [Saúde - educação](#).

<p>do número e modelizamos as atividades humanas observadas em termos de praxeologias. Recorrendo à dialética ostensivo/não ostensivo, analisamos a evolução dos objetos ostensivos utilizados na escola de surdos, as praxeologias dos professores e dos estudantes, traçando como hipótese de pesquisa o fato de a bagagem praxeológica utilizada para a apresentação dos números não possuir ostensivos sensíveis que possibilitem a construção do número pelos estudantes surdos da escola inclusiva. Tomando as referências didáticas desta dialética, cunhamos a expressão “ostensivos sensíveis”, referindo-se àqueles que favorecem e contribuem para a atividade matemática em questão, sendo esta a nossa contribuição teórica. Os resultados apontam que, numa sala de aula inclusiva, alguns objetos possuem um maior grau de sensibilidade e outros, um menor grau. Grau de sensibilidade que precisa ser considerado na prática dos professores.</p>	
<p><b>Ano de Publicação:</b> 2022</p>	

**Resumo 8** – Bezerra (2018)

<p><b>Título:</b> O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio.</p>
<p><b>Autor:</b> <a href="#">Querubina Aurélio</a> Bezerra</p>
<p><b>Resumo:</b> No Brasil, o acesso de estudantes com deficiência ao sistema comum de ensino ganhou destaque desde a implementação de políticas de inclusão, havendo possibilidade de ingresso de estudantes com as mais diversas necessidades educacionais específicas nos diferentes níveis e modalidades de ensino. As instituições federais passaram, então, a adequar as políticas institucionais para viabilizar acesso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial em cursos técnicos e de graduação. Diante deste contexto, o objetivo desta pesquisa é analisar como profissionais docentes e técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio. Os conceitos mediação, interação, compensação e zona de desenvolvimento proximal propostos a partir de Vigotski dão sustentação teórica a esta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, a partir do delineamento de Estudo de Caso, tendo como fontes de evidência documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais da educação que atuam no campus Caxias do Sul do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. A partir da Análise de Conteúdo, constituíram-se duas categorias: 1. Política de Inclusão Institucional; e 2. Movimentos do processo de escolarização. Na categoria Política de Inclusão Institucional foi possível identificar a existência de uma política que prevê o acesso de pessoas com deficiência no IFRS, com reservas de vagas para pessoas com deficiência, sejam elas egressas ou não de escolas públicas, bem como ações que visam à permanência, evidenciadas no</p>



regulamento do NAPNE, por meio da quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais. No entanto, algumas informações emergem indicando que mesmo com uma política de inclusão que permeia toda a estrutura organizacional, existem lacunas nos processos inclusivos na instituição, por vezes estas lacunas não se referem a própria estrutura prevista no IFRS, mas às condições previstas na legislação e que não são contempladas pela política institucional. Dentre essas lacunas apontam-se a ausência de uma sala de atendimento com recursos específicos para atender estudantes com deficiência e de um especialista que realize o atendimento educacional especializado. Na categoria Movimentos do processo de escolarização observou-se a busca por estratégias que permitam a inclusão do estudante com deficiência intelectual e viabilizem a sua aprendizagem, dentre as quais a possibilidade de desenvolvimento de trabalhos colaborativos, a organização de atendimentos no contraturno pelos professores do ensino regular e profissionais técnico-administrativos em educação, e a mediação da aprendizagem a partir do olhar para as singularidades e potenciais de um estudante com deficiência intelectual.

**Palavras-chave:** [Incapacidade intelectual](#); [Ensino profissional](#); [Educação inclusiva](#); [Aprendizagem](#); [Educação e Estado - Brasil](#).

**Ano de Publicação:** 2018

#### Resumo 9– Ramos (2017)

**Título:** Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG.

**Autor:** [Ismar Batista](#) Ramos

#### **Resumo:**

Os dados do INEP mostram que do total de alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados no ensino regular em 2013, isto é, 648.921 alunos, 6,6% estavam na educação infantil, 77,8% no ensino fundamental, 7,2% no ensino médio, 7,8% na educação de jovens e adultos e 0,3% na educação profissional. Estes dados revelam o acesso limitado deste público à educação profissional e a possível existência de barreiras para sua permanência. Partindo desta realidade, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a política de inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em um campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Buscou-se analisar as legislações investigando as ações e condições de execução das políticas públicas destinadas às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no campus pesquisado, avaliar as ações de inclusão adotadas na instituição na perspectiva discente e investigar os impactos do trabalho do NAPNE na instituição a partir da avaliação docente. Para este estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso. Entrevistou-se cinco docentes e cinco profissionais do NAPNE e aplicou-se questionários aos quatro discentes com Necessidades Educacionais Especiais na unidade selecionada. Os dados levantados foram tratados através da análise de conteúdo e indicaram o descompasso entre as ações previstas nas legislações e no PDI e as condições de execução delas; a avaliação das ações na perspectiva dos discentes indicaram avanços na inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais como sistema de cotas, divulgação e realização de processos seletivos e vestibulares acessíveis, mas apontaram a escassez de ações e serviços para a permanência após o ingresso, insuficiência na formação inicial e continuada dos profissionais em educação inclusiva, entre outros. Já a avaliação dos docentes sobre os impactos do trabalho do NAPNE evidenciou que este núcleo tem papel indispensável na instituição, porém indicou falta de infraestrutura,

insuficiência de formação, condições inadequadas de trabalho e outros fatores que limitam a atuação do núcleo. Conclui-se que somente aqueles alunos que se adaptam às condições existentes conseguem permanecer, o que denota condições de integração em detrimento da inclusão. Evidencia-se como necessária a quebra das diversas barreiras encontradas para que o público em questão possa ser incluído.

**Palavras-chave:** Educação profissional; Inclusão; Política pública.

**Ano de Publicação:** 2017

#### **Resumo 10 – Soares (2015)**

**Título:** A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN.

**Autor:** [Gilvana Galeno](#) Soares

**Resumo:**

O objetivo deste estudo foi avaliar a realidade dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs) implantados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) por meio de um Programa de Educação Profissional em Tecnologia para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (Programa TEC NEP). Para atingir a proposta optou-se por uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa caracterizada como campo de estudo. Os dados foram obtidos a partir de questionários respondidos por treze (13) coordenadores de NAPNEs de diferentes campi do IFRN e analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa mostram que a criação do programa TECNEP foi um passo importante para as políticas de inclusão no IFRN. No entanto, dificuldades também foram identificadas pelos participantes como coordenadores: falta de infraestrutura física, recursos humanos e materiais e questões financeiras, entre outras, como entraves para implantação e realização dos NAPNEs.

**Palavras-chave:** [Programa TEC NEP](#); [Educação profissional](#); [Inclusão](#); [Pessoas com deficiência](#).

**Ano de Publicação:** 2015



**APÊNDICE B – QUESTÕES PROPOSTAS PARA PROFISSIONAL DO NAPNE**

1. Você sempre trabalhou com a educação inclusiva?
2. Quais as suas experiências com a educação inclusiva?
3. Qual sua opinião sobre a inclusão educacional?
4. Sabe-se que temos legislações que amparam as pessoas com deficiência física e com necessidades específicas. Em sua opinião, na prática a Inclusão acontece conforme determina a legislação?
5. Como é a sua atuação no NAPNE em relação aos estudantes com deficiências físicas?
6. O NAPNE consegue promover acessibilidades para os estudantes com deficiências físicas?
7. O coordenador (a) do NAPNE consegue avaliar as atividades promovidas pelo seu setor?  
Qual sua avaliação sobre o trabalho do NAPNE?
8. A direção do seu campus apoia o trabalho do NAPNE?
9. Quais as principais dificuldades enfrentadas no setor?
10. Como é a estrutura física do setor do NAPNE?

## **APÊNDICE C – QUESTÕES PROPOSTAS PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA ATENDIDOS PELO NAPNE**

- 1- Tipo da deficiência física?
- 2- Idade?
- 3- Histórico da trajetória escolar: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio?
- 4- O que levou você a escolher um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal?
- 5- Você considera que há adaptações e flexibilizações no ambiente escolar?
- 6- Após a conclusão do curso escolhido por você, quais as suas perspectivas de futuro acadêmico e profissional?
- 7- Em que curso está matriculado?
- 8- Pretende dar continuar nos estudos após a conclusão do ensino técnico?
- 9- Quais foram suas maiores dificuldades na adaptação com o ensino da Instituição em que está matriculado?
- 10- Você consegue acompanhar os conteúdos ensinados pelos professores?
- 11- Há atividades adaptadas por parte dos docentes?
- 12- Os demais alunos, profissionais e docentes da instituição te auxiliam com as atividades?
- 13- Qual disciplina você tem maior dificuldade no aprendizado?
- 14- Como é sua convivência com os colegas em sala?
- 15- Faça um breve relato de suas dificuldades e facilidades no Instituto Federal?
- 16- Você consegue interagir com toda a comunidade escolar?
- 17- Como os docentes, colegas e servidores da instituição promovem a sua inclusão no Instituto Federal?