



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

FABIANA DE OLIVEIRA LOBÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo Napne e a equipe multidisciplinar no IFS/Campus Aracaju.

Aracaju/SE

2019

FABIANA DE OLIVEIRA LOBÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo Napne e a equipe multidisciplinar no IFS/Campus Aracaju.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Aracaju do Instituto Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ronise Nascimento de Almeida.

Aracaju/SE

2019

Lobão, Fabiana de Oliveira.
L796e Educação inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso,
permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo Napne e a equipe
multidisciplinar no IFS/ Campus Aracaju. / Fabiana de Oliveira Lobão. –
Aracaju, 2019.
147 f.: il.

Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica –
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS.
Orientador: Prof. Dr^a. Ronise Nascimento de Almeida.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Educação inclusiva. 3.
Inclusão - educação. I. Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia de Sergipe - IFS. II. Almeida, Ronise Nascimento de. III.
Título.

CDU: 376

FABIANA DE OLIVEIRA LOBÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo Napne e a equipe multidisciplinar no IFS/Campus Aracaju.

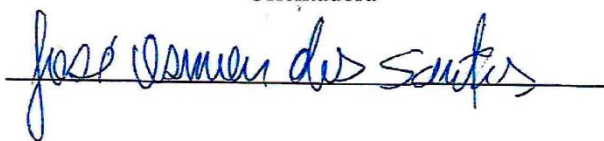
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 28 de novembro de 2019.

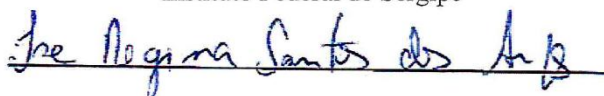
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Ronise Nascimento de Almeida
Instituto Federal de Sergipe
Orientadora



Prof. PhD José Osman dos Santos
Instituto Federal de Sergipe



Prof.ª Dr.ª Isa Regina Santos dos Anjos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)



INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EXTENSÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



FABIANA DE OLIVEIRA LOBÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo Napne e a equipe multidisciplinar no IFS/Campus Aracaju.

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 28 de novembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Ronise Nascimento de Almeida
Instituto Federal de Sergipe
Orientadora

Prof. PhD José Osman dos Santos
Instituto Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Isa Regina Santos dos Anjos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Dedico à minha amada voinha “Magui” – Magnólia da Silva Lobão (*in memorian*) –, que
partiu quando eu estava nos primeiros meses de vivência do Mestrado.
Parte de mim foi junto ao último suspiro acompanhado frente a frente, mas saiba - minha
guerreira - que a senhora deixou muito mais aqui comigo.
Mulher valente de respostas espontâneas, criativas e bem-humoradas, lutou bravamente pela
vida, mesmo quando esta já estava por um fio.
Queríamos tê-la fisicamente ainda aqui entre nós, fizemos tudo para isso, mas sua grandeza de
espírito não cabia mais em seu corpo e precisou alçar voo.
Obrigada pelas inúmeras lições de vida eternizadas em lembranças vivas para sempre.
“Bença vó”!

AGRADECIMENTOS

À força criadora que concebeu tudo e todos, minha profunda gratidão!

Às minhas referências de amor - mainha e painho (Dora e Gabriel) e meus irmãos (Fábio e Fabrício). Nós construímos algo incrível, uma família que semeia o bem, a paz, o respeito. Com vocês, conheci o amor incondicional, que nos une e que me alimenta desde sempre. Que meus amados sobrinhos (Ana Luiza e Davi) possam dar continuidade.

À minha companheira (Doris) que, com amor, carinho e paciência, lastreou afetivamente nesta jornada tornando-a mais leve e segura.

Às minhas co-orientadoras e amigas – Ana Paula Leite Nascimento (Paulinha) e Flávia Silva Rocha –, por terem caminhado comigo neste desafiante percurso ofertando-me, a todo tempo, suporte, parceria e apoio. Muito obrigada!

À minha orientadora, Prof^ª. Dr.^a Ronise Nascimento de Almeida, pela confiança e oportunidade na concretização desta conquista pessoal e profissional.

Às companheiras de trabalho que apoiaram desde o início o intento do Mestrado e, em especial, a Ivaneide de Jesus Santos, que referendou de imediato minha participação.

Aos colegas e professores do Mestrado, pelo companheirismo, encorajamento e partilhas. Em especial, a Marize Martins, Thiala Silveira e Reinaldo Vasconcelos.

Aos participantes da pesquisa, que gentilmente contribuíram para a materialização deste estudo.

Aos gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe que, cada um a seu modo, viabilizaram a realização deste trabalho.

Aos examinadores da banca, pela disponibilidade e contribuições.

A todos que, direta e indiretamente, estiveram comigo nesta jornada!

*“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza;
e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.*

*Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças
e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”*

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar a concepção de educação inclusiva e seus indicadores desafiadores e facilitadores, vivenciados pela equipe multiprofissional e estudantes acompanhados pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) no percurso do acesso, permanência e êxito do curso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)/Campus Aracaju. Para tanto, baseou-se, quanto à abordagem, em pesquisa qualitativa cujo método foi organizado enquanto estudo de caso, tendo como procedimentos de coletas de dados pesquisa documental, revisão bibliográfica, aplicação de questionários e entrevista individual semiestruturada, e, no que se refere à análise dos dados, fez uso da técnica de análise de conteúdo. Os sujeitos da pesquisa foram todos estudantes assistidos pelo Napne que concluíram o percurso formativo em 2017, bem como a equipe multidisciplinar do IFS/Campus Aracaju. Como principais resultados da pesquisa, identificamos que a concepção de educação inclusiva esteve vinculada à noção de uma educação que contemple a diversidade dos sujeitos na perspectiva de direito do acesso de todos à educação. Os aspectos desafiadores sinalizados perpassaram questões relacionadas às barreiras de comunicação, atitudinal e arquitetônica. Já os elementos facilitadores apontaram questões relacionadas à garantia da oferta de reserva de vagas; à apresentação de editais, publicações e processos seletivos adaptados; à adequação dos espaços, metodologias, posturas, sistemas e processos; à necessidade de profissionais capacitados; e à construção de relações interpessoais perpassadas pela abordagem inclusiva e empática. Mediante as pontuações e contribuições dos estudantes, equipe multidisciplinar e referencial teórico, foi elaborado produto educacional, em forma de Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas, direcionado à comunidade acadêmica do IFS, como possibilidade de fomentar um olhar possível e inclusivo frente à condição humana de sujeitos diferentes em sua formação integral.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Acesso. Permanência. Êxito.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the concept of inclusive education and its challenging and enabling indicators, experienced by the multiprofessional team and students accompanied by Napne in the course of access, permanence and success of the course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sergipe (IFS) / Aracaju Campus. As for the approach, it was based on the qualitative research whose method was organized as a case study, having as procedures of data collection documentary analysis, literature review, questionnaires application and semi-structured individual interview, and, as regards For data analysis, it made use of the perspective of content analysis. The research subjects were all students assisted by Napne who completed the training course in 2017, as well as the IFS / Campus Aracaju multidisciplinary team. As main results of the research we identified that the conception of inclusive education was linked to the notion of an education that contemplates the diversity of the subjects in the perspective of right of the access of all to the education. The flagged challenging aspects passed through issues related to communication, attitudinal and architectural barriers. On the other hand, the facilitators pointed issues related to the guarantee of vacancies reservation, the presentation of edicts, publications and adapted selection processes, the adequacy of spaces, methodologies, postures, systems and processes, the need for qualified professionals, as well as the construction interpersonal relationships permeated by the inclusive and empathic approach. Through the scores and contributions of students, staff and theoretical framework, an educational product was developed, in the form of a Guide for reflections of inclusive educational experiences, directed to the academic community of IFS, as a possibility to foster a possible and inclusive look at the human condition of students. different subjects in their integral formation.

Keywords: Education. Inclusion. Access. Permanence. Success.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Paradigmas das experiências educacionais na escola	36
Figura 2 – <i>Campi</i> por todo o Estado de Sergipe	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Breve mapeamento de Teses e Dissertações /IFS	17
Quadro 2 – Estudantes assistidos pelo Napne que concluíram em 2017 e participaram da pesquisa.....	56
Quadro 3 – Equipe multiprofissional que acompanha os estudantes inseridos no Napne	57
Quadro 4 – Perfil dos estudantes entrevistados.....	61
Quadro 5 – Perfil da equipe multidisciplinar	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas dos sujeitos participantes (primeira questão)	87
Tabela 2 – Respostas dos sujeitos participantes (segunda questão)	87
Tabela 3 – Respostas dos sujeitos participantes (terceira questão)	88
Tabela 4 – Respostas dos sujeitos participantes (quarta questão)	88

LISTA DE SIGLAS

CAE – Coordenadoria de Assuntos Estudantis
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHS – Coordenadoria de Ciências Humanas e Sociais
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET/SE – Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe
CONAE – Conferência Nacional de Educação
COSE – Coordenadoria de Saúde Escolar
CRE – Coordenadoria de Registro Escolar
DIAE – Diretoria de Assuntos Estudantis
DUA – Desenho Universal para Aprendizagem
EAFSC – Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão
EPT – Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica
EPTI – Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IFS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFS's – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NAPNEE – Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educativas Especiais
NAPNEs – Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PCDs – Pessoa(s) com Deficiência(s)
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PRAAE – Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando
ProfEPT – Programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNED – Unidades Descentralizadas de Ensino

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URFPR – Universidade Tecnológica do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	20
	2.1 ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO	20
	2.2 MOVIMENTO INCLUSIVO E EDUCAÇÃO	31
	2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	42
3	CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
4	CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	61
	4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	61
	4.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	65
	4.3 DESAFIOS NO ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO EM EPT	70
	4.4 FACILITADORES DO ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO EM EPT	78
	4.5 SUGESTÕES	83
5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – EQUIPE MULTIDISCIPLINAR.....	103
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES	107
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	109
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	110
	APÊNDICE E – GUIA PARA AS REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: “A diferença está no olhar”	112

1 INTRODUÇÃO

A (in)visibilidade dos sujeitos com características não associadas ao ideal de estudante socialmente construído como padrão é ancorada por im(possibilidades) atravessadas pelas prioridades estabelecidas e articuladas na esfera política, econômica, social e cultural de cada época. Essa realidade dinâmica da história de exclusão e/ou inclusão dos sujeitos no itinerário escolar implica na necessidade da não naturalização desse processo, mas, sim, do olhar contextualizado e do movimento de compreensão, reflexão e transformação rumo ao desafio de garantia do acesso, permanência e êxito dos sujeitos - reais - no sistema educacional.

Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo analisar a concepção de educação inclusiva e seus indicadores desafiantes e facilitadores, vivenciados pela equipe multiprofissional e estudantes assistidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) no percurso do acesso, permanência e êxito no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)/Campus Aracaju. Para tanto, buscou-se mapear a concepção de educação inclusiva e experiências desafiantes e positivas na trajetória escolar no bojo do percurso de acesso, permanência e êxito vivenciadas pela equipe multiprofissional e estudantes assistidos pelo Napne que concluíram, em 2017, seu itinerário nos cursos de formação profissional do IFS/Campus Aracaju.

Vale salientar que a concepção dos estudantes assistidos pelo Napne, enquanto pessoas com deficiência, que orientam essa pesquisa, possui referência no entendimento que converge com a perspectiva contemplada na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) em seu art. 2º, a saber:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 2, *online*).

Nessa direção, a deficiência possui uma compreensão de caráter relacional, por consistir na interação de tais atributos com barreiras existentes no meio social. Isto é, a deficiência é externa à pessoa, por advir da incapacidade encontrada no meio em garantir o acesso a todos.

Essa ressalva enseja esclarecer, de início também, que embora a educação inclusiva seja um conceito amplo, o presente trabalho, enquanto recorte, debruçou-se a conhecer e compreender a concepção de educação inclusiva, seus limites e potencialidades, através das experiências e dos relatos dos estudantes assistidos pelo Napne que concluíram o itinerário formativo no IFS em 2017, bem como dos membros da equipe multidisciplinar do Campus Aracaju.

Destacamos que os termos “pessoa com deficiência” e “pessoas com necessidades específicas”, neste trabalho, fazem referência ao público-alvo assistido pelo Napne do IFS/Campus Aracaju que contempla indivíduos com impedimentos, temporários ou permanentes, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com as barreiras atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, obstaculiza a sua participação integral e ativa em condição de igualdade com as demais pessoas. Salientamos ainda que a utilização neste estudo dos termos citados dimensiona, também, resgate da gênese do Napne no IFS, assim como nomenclatura atual registrada em documentos institucionais, como portaria de composição da equipe do Napne e seu respectivo regimento interno.

Esse delineamento e intento de pesquisa surgiu e foi motivado a partir da observação e do acompanhamento dos estudantes assistidos pelo Napne, posto que, no exercício profissional no âmbito do IFS, nos deparamos e lidamos com suas necessidades e expectativas ligadas aos desafios da vida acadêmica marcada ao mesmo tempo por (im)possibilidades de acesso, permanência e êxito na trajetória acadêmico-escolar, que aqui foi particularizada no IFS/Campus Aracaju.

É mister destacar que a relevância do estudo se ancorou na necessidade da reflexão da diversidade e inclusão no espaço escolar problematizando o olhar sobre os sujeitos e suas singularidades para além das suas limitações, fomentando assim relações inclusivas que vislumbrem as múltiplas possibilidades dos indivíduos.

De acordo com os dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010¹, aproximadamente, 13 milhões de brasileiros declararam condição de pessoas com deficiência, o que representava cerca de 6,7% do total da população. Torna-se, portanto, relevante e necessária a produção de conhecimentos voltados a essa temática, vez que, com o acesso à educação enquanto direito de todos, é importante pensar, refletir e realizar estudos nessa área.

Corroborando com esse registro, sinalizamos que, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, há trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos vinculados à temática da educação inclusiva em interface com o Napne enquanto fenômenos pesquisados, reforçando a relevância de estudos e debates rumo à efetivação de práticas inclusivas no âmbito escolar.

Conforme consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior² (Capes), através de busca com a expressão Napne,

¹ Nota Técnica 01/2018 – Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico à luz das recomendações do grupo de Washington.

² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

foi encontrado um total de 44 trabalhos, desses, na linha do tempo, há registro de pesquisa no ano de 2010 com significativo aumento de teses e dissertações até o ano de 2018, conforme dados a seguir: em 2010, um trabalho sinalizado; em 2011, dois; em 2012, dois; em 2014, nove; em 2015, quatro; em 2016, oito; em 2017, nove; e em 2018, também nove. O aumento pelo estudo da inclusão no cenário da educação profissional e tecnológica por meio da interface com o Napne sugere o reflexo da crescente necessidade de conhecer, compreender e refletir acerca da temática em questão.

Além desses trabalhos alusivos à inclusão e à realidade dos Napnes, vale ressaltar, enquanto relevo e crescente necessidade de estudos das questões abordadas nesta pesquisa, que três Teses e Dissertações – uma em 2016, outra em 2017 e uma em 2018 - foram desenvolvidas por servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que se debruçaram sobre aspectos da educação inclusiva e dimensionaram o IFS enquanto objeto de estudo, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Breve mapeamento de Teses e Dissertações /IFS.

Teses e Dissertações	Breve objetivo	Autor	Ano
Formação profissional da pessoa com deficiência: a experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)	Analisar o processo de implantação/implementação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência e sua influência sobre a cultura escolar da ETFSE/CEFET-SE, entre 2001 e 2007	JOSÉ ADELMO MENEZES DE OLIVEIRA	2018
Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica	Analisar os dispositivos para a inclusão do aluno com deficiência nos cursos de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju, no período de 2007 a 2016	MARIA HELOISA DE MELO CARDOSO	2016
Perspectiva de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe - Campus Lagarto	Investigar as perspectivas dos docentes bacharéis do Instituto Federal de Sergipe- Câmpus Lagarto sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica	TELMA AMÉLIA DE SOUZA PEREIRA	2017

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Esses levantamentos e registros, de forma qualitativa e quantitativa, encorpam a necessidade e importância de estudos e pesquisas, na área da educação inclusiva, que debatam as concepções e práticas desenvolvidas e vivenciadas na rede federal de educação profissional, visto que fortalecem o caminho da reflexão e implementação de práticas inclusivas no âmbito da educação em todo o seu itinerário - acesso, permanência e êxito.

Ressalte-se ainda que, no Brasil, é dever legal e político do poder público:

[...] garantir que os alunos que ingressam nas escolas regulares dela não sejam expulsos e tenham as condições necessárias para atingir a terminalidade dos estudos e isso depende de investimentos na qualidade da educação, pois é no ensino regular que esses alunos deveriam passar a maior parte do tempo e é onde deveriam ter assegurado o acesso ao conhecimento e condições para atingir ao máximo suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. (SOUSA; PRIETO, 2006, p.191).

Logo, essa constatação endossa, também, a necessidade de pesquisas na temática da educação inclusiva, visto que podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e favorecer o acesso, permanência e êxito levando em consideração a diversidade dos sujeitos.

Sendo assim, considerando o direito de todos ao acesso, aprendizagem, permanência e êxito, é que a presente pesquisa buscou conhecer, por meio dos relatos dos estudantes acompanhados pelo Napne e da equipe multiprofissional, qual concepção de educação inclusiva e quais indicadores nortearam suas vivências enquanto desafios. De igual modo, quais elementos foram considerados relevantes na construção de experiências positivas, como forma de refletir práticas e didáticas que contemplem o acolhimento e as particularidades dos estudantes atualmente inseridos no sistema regular de ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Para este trabalho, foram necessárias etapas de construção da pesquisa, revisão de literatura e análise e sistematização de dados, didaticamente organizadas em seções.

A primeira seção versa sobre o referencial teórico em que foram apresentados aspectos importantes vinculados ao acesso, permanência e êxito no sistema educacional através da interlocução com autores, documentos e legislação, entre alguns: Comenius (2001), Condecert (2008), Saviani (2013), Charlot (2013), Bertrand (2001), Gomes e Martins (2013), Conferência Nacional de educação (2011), Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), Plano de Desenvolvimento Institucional do IFS (2014-2019). Ainda nessa seção, foram abordados elementos sobre o movimento inclusivo e educação mediante diálogo com teóricos como Sasaki (2010), Ainscow e Miles (2009), Mazzotta (2011), Mantoan (2003), Mendes (2006), Mendes *et al.* (2015), Aranha (2001), Rodrigues (2006), Plaisance (2010), Sanches e Teodoro (2006), Rendo e Vega (2006), Sampaio e Sampaio (2009), Diniz e Araújo (2014), Antun (2013), Camargo (2017), Azevedo (2008), e Padilha (2013). Já no fechamento deste capítulo, foi tratado da implementação do Napne na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e seus desdobramentos no debate da educação inclusiva, por meio da interlocução com Pacheco (2010, 2017), Ribeiro, Suhr e Batista (2019), Salgado e Souza (2017) e Coelho (2016). Além disso, foi realizada a apreciação de

documentos e do Programa TEC NEP: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (2001), Ação TEC NEP. Dez anos depois, Censinho (2011), Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Na segunda seção, foi aludido o percurso metodológico que subsidiou a pesquisa cuja investigação buscou evidenciar aspectos importantes relacionados à realidade vivenciada pelos estudantes assistidos pelo Napne que, historicamente, compõem uma parcela da sociedade excluída dos espaços sociais, em especial, dos espaços escolares. O objetivo foi conhecer os desafios e as conquistas na trajetória escolar a partir do relato dos sujeitos assistidos pelo Napne e da equipe multiprofissional. Foram referências metodológicas quanto a seu enfoque qualitativo os autores Lakatos e Marconi (2011), no método de investigação Yin (2001), e na coleta e análise dos dados Triviños (2010), Severino (2016) e Bardin (1977).

Já na terceira seção – análise dos dados –, foi apresentada a apreciação e análise das realidades anunciadas pelos participantes levando em consideração 5 (cinco) blocos temáticos, quais sejam: perfil dos entrevistados; conceito de educação inclusiva; desafios no acesso, permanência e êxito; facilitadores no acesso, permanência e êxito e, por fim, a seção de sugestões relacionadas à garantia do acesso, permanência e êxito registradas pelos sujeitos da pesquisa referente à inclusão de pessoas com deficiência, para subsidiar a construção de contribuições contextualizadas que respeitem o protagonismo e o contexto sociocultural no qual os estudantes e a equipe estão inseridos.

Na quarta seção, foi apresentado o caminho de elaboração do produto educacional - Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas, bem como a análise de sua aplicação após apresentação à comunidade acadêmica. Além disso, foram registrados aspectos avaliativos expressos pelos participantes.

Diante do exposto, esta pesquisa partiu do princípio da necessidade de contribuir com o fomento de um contexto que respeite e contemple o sujeito estudante como singular e crítico, referenciando-se em uma abordagem ancorada na leitura dos discentes, não por nivelamento de sujeitos, práticas e expectativas padrões, mas sobretudo dando espaço a relatos e análises que possam potencializar suas habilidades e minimizar possíveis limitações e/ou barreiras físicas e simbólicas face às necessidades específicas apresentadas.

2 CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO

A compreensão dos caminhos do acesso à escolarização no Brasil remete à história da educação entendida como movimento orgânico da sociedade e, por isso, atravessada e construída pelo jogo e interesses das perspectivas políticas, econômicas e sociais que as contextualizam. Isto é, historicamente, cada contexto referenda teorias, paradigmas e modelos educacionais que tentam dar conta de estratégias pedagógicas de maneira a responder, predominantemente, às expectativas e aos interesses ideológicos do período.

Nesse sentido, a organização e operacionalização da educação, segundo Saviani (2013), devem ser entendidas e analisadas levando em consideração a concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo. Dessa forma, no campo da educação, ao longo do processo histórico, concepções e modelos coexistem e disputam espaço de legitimidade e poder em defesa de suas ideologias.

No percurso da História da Educação no Brasil, ideias e posições já sinalizavam, por exemplo, indícios e elementos do que, hoje em dia, fazem parte de uma pauta defendida pelo movimento de inclusão social que, na educação, é endossada pela perspectiva de educação inclusiva³. Todavia, nem sempre, as ideias, práticas ou iniciativas de defesa pelo acesso (ou não) de todos à educação passavam pela argumentação atualmente posta. Os elementos que sustentam as alegações de cada época desnudam e se relacionam com os interesses de seu respectivo contexto histórico, revelando as contradições e as relações de poder que caracterizam seu período.

Comenius (2001, p. 3) em seu tratado da Arte de ensinar tudo a todos, escrito em 1649, registrou, por exemplo, a defesa do acesso de todos à educação de maneira precursora ao defender que “toda a juventude de um e de outro sexo - sem excetuar ninguém – alcancem o processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias”. Nesse período, acreditava-se, segundo Silva (2014), que era imperativo que todos passassem pelo processo educacional, já que este era o único meio de dignificar o homem como homem, de tirá-lo da animalidade e aproximá-lo do Criador.

³ Cabe registrar que “na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas, [...] escolas deveriam acomodar todas as crianças **independentemente** de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.” (UNESCO, 1994, p. 3, grifo nosso).

Comenius (2001) sintetizou estratégias e requisitos universais da arte de ensinar e de aprender tudo a todos – Didática Magna – através da defesa de um método curto, sólido, prazeroso e fácil, considerando, para isso, a justificativa da piedade e devoção, ou seja, aspectos religiosos de sua crença. Este autor aponta que:

[...] devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados, demonstram-no as razões seguintes: Por que todos devem ser reformados à imagem de Deus. (IBIDEM., p. 38).

Apesar de apontar aproximações com a concepção de democratização do acesso à educação, tentando conciliar religião e ciência, Comenius (apud NARODOWSKI, 2006) fez uma ressalva a respeito dos “monstros de homens”, aos “quem Deus negou a sensibilidade e a inteligência” e assinalou que esses não são mais do que uma exceção, não se podendo levar a cabo o ideal educativo universalizante.

Nesse contexto, a leitura da defesa pelo acesso de “todos” à escola passava pelo princípio religioso da salvação, vez que perante Deus não há pessoas privilegiadas e que, através da educação, o homem (na sua acepção geral) - imagem e semelhança de Deus – alcançaria a salvação.

Na França, segundo Condorcet (2008), o contexto da Revolução Francesa (impulsionada pelas desigualdades sociais) fez com que o homem desse período reordenasse toda sua forma de produzir, de viver e de pensar emergindo proposituras, inclusive no campo educacional, que se debruçavam em refletir alternativas de reorganização social pautadas pelos princípios de luta pela igualdade, liberdade e fraternidade.

Nesse cenário, Condorcet (2008) propôs um Plano completo de organização da instrução pública francesa baseado em um sistema educacional público, gratuito, laico e universal de instrução, desde o ensino primário até o ensino superior, sem distinção de classe, credo, raça ou gênero e com direção à independência. Por isso, defendia que a educação e escolarização pública precisavam ser inteiramente independente dos poderes religiosos.

Já no Brasil, no contexto do seu descobrimento com a chegada dos jesuítas ao território tupiniquim, conforme Saviani (2013), a concepção religiosa (católica) de mundo, sociedade e educação defendia - através da colonização, catequese e educação - a manutenção da posição de um Brasil que se incorporava ao império Português.

Nesse contexto, a visão europeia e cristã de mundo e de homem foi sendo imposta, utilizando-se, por vezes, da educação enquanto instrumento – com seu viés religioso - que

garantissem e legitimassem a dominação e poder sobre sua colônia, o Brasil. Desse modo, a formação intelectual clássica era vinculada à formação moral embasada nas virtudes religiosas e elitistas - destinada aos filhos dos colonos e excluiu os indígenas.

Saviani (2013) aponta, corroborando com Marcílio, que, com a expulsão dos jesuítas, em 1759, o panorama de acesso à educação era de exclusão em que:

[...] a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas. (IBIDEM., p. 443).

Na linha do tempo, durante as duas últimas décadas do período histórico demarcado pelo Império no Brasil, houve, de acordo com Saviani (2013), iniciativas de instrução pública, todavia a cobertura escolar permaneceu em níveis bastante exíguos. Com a instalação do governo republicano no final do século XIX as ideias pedagógicas leigas – de resistência ao ideário católico – passaram a representar a defesa por um Estado capaz de instituir um sistema de ensino público amplo e democrático.

Diante da adoção desse novo ideário, segundo Saviani (2013), no século XX, ocorreu um salto significativo na expansão escolar, quando a matrícula geral passou de 2.238.773 estudantes, para 44.708.589 em 1998. Nesse período, com as ideias tecnicistas, aumentaram os esforços do movimento renovador para dotar o Estado de instrumentos capazes de instituir um sistema público de ensino amplo e democrático, como a regulação do acesso à educação no jogo da equalização social e do sistema.

Nesse ínterim, a configuração socioescolar, de acordo com Charlot (2013), operacionaliza-se através da massificação da escola com efeitos de reprodução social, mas também de democracia. Caracteriza-se, assim, um Estado desenvolvimentista onde é defendido o acesso à escolarização mais longa e obrigatória - generalização do ensino fundamental - e a escola apresenta-se, nesse contexto, como elevador social no qual:

[...] as questões do fracasso escolar, da desigualdade social, face à escola e dentro da escola, da igualdade de oportunidades impõe-se, logicamente, como temas principais de debate [...]. Não se fala da qualidade da escola, questiona-se a justiça da escola. (IBIDEM., p. 40).

Diante do exposto, segundo Charlot (2013), questiona-se a justiça da escola, embora não se fale ainda da qualidade da escola, vez que é pensada na lógica econômica e social do desenvolvimento e trabalha a ideia da educação como capital humano que traz benefícios às

demandas coletivas vinculados “ao crescimento econômico do país, à riqueza social, à competitividade das empresas e ao incremento dos rendimentos dos trabalhadores.” (CHARLOT, 2013, p. 430). Nesse cenário, espera-se que a escola atenda às necessidades das empresas e que ofereça chances reais de ascensão social, não havendo uma educação pensada e voltada para as questões relacionadas à cidadania e aos valores.

De acordo com Charlot (2013), o Estado desenvolvimentista passa a ser substituído pelo Estado regulador, espelhando as mudanças das lógicas econômicas de reestruturação do sistema capitalista, da qualidade, eficácia e diversificação. Esse Estado exige trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados. Por consequência, faz-se necessário ampliar a escolaridade obrigatória da população para o ensino médio e estimular o ensino superior. A repercussão da globalização neoliberal sobre a escola é a extensão à educação, enquanto mercadoria, de um mercado livre no qual prevalece a lei da oferta, da demanda e da concorrência.

Sendo assim, nas últimas décadas do século XX, não se trata mais da iniciativa de o Estado assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra, a ordem econômica esboça um cenário onde é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho, e o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade.

A educação passa a ser entendida “[...] como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2013, p. 430), em que se advoga a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e o redirecionamento do papel do Estado e da educação. Portanto,

[...] em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação de resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. (IBIDEM, p. 439).

De acordo com Charlot (2013), a escola do Estado regulador prima por uma qualidade não vinculada a uma formação que garanta a igualdade de oportunidades ou que forme o cidadão, mas, sim, uma qualidade aferida pelos resultados, apenas. Por exemplo, passar de ano e ser aprovado no vestibular são os sinalizadores de uma educação de qualidade, nos quais vencer a concorrência virou o modo de funcionamento normal da escola.

Saviani (2013) analisa que, nessa conjuntura, o conceito de qualidade total do âmbito das empresas passa para as escolas. O terreno educativo é permeado pela pedagogia da qualidade total manifestada pela “[...] tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável [...]” (IBIDEM, p. 440), exacerbando a competição no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade, exigindo dos indivíduos, não mais um compromisso coletivo, mas a preparação em sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, com a expectativa de se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. Dessa forma, introjeta a responsabilidade por essa condição - incluído ou excluído - para os sujeitos.

Segundo Bertrand (2001, p. 226), vivencia-se um espantoso paradoxo social no qual o “[...] progresso gera o seu contrário: o encerramento social, cultural e étnico.”, ou seja, a mundialização das comunicações, o progresso tecnológico, a industrialização da maior parte dos países, a abertura dos mercados econômicos acompanhados, pela lógica maior da competição, de uma crescente intransigência de uns relativamente a outros.

Ante o exposto, Bertrand (2001, p. 230) defende que, nas circunstâncias atuais, o papel da educação, para romper com essa lógica, deve ser pensado levando em consideração novas estratégias educacionais que “[...] favoreçam a apropriação de uma competência baseada na compreensão dos problemas ecológicos, sociais e culturais [...]”, isto é, uma formação que estimule a compreensão das relações multiculturais, dos princípios da democracia e de estratégias cooperativas, bem como dos problemas globais do nosso planeta.

De acordo com Gomes e Marins (2013), o século XXI tem tencionado a reflexões que contemplem outras formas de pensar a educação e os que nela trabalham, desnudando desafios importantes que envolvem a:

[...] educação ambiental com o objetivo de garantir a preservação do planeta; a educação política dos cidadãos para promover o exercício pela democracia; **o respeito à diferença e a recusa a uma educação excludente**; a reformulação da função do professor; e a implementação de alternativas à escola. (IBIDEM, p.89, grifos nossos).

Esse movimento evidencia a necessidade da valorização do capital humano, agora, que repousa em uma nova maneira de preparação dos indivíduos, capaz de superar uma formação centrada no conhecimento técnico, somente, mas que estimule a compreensão crítica, integral, democrática, inclusiva e transformadora.

Como enfatizam Lima Filho e Tavares (2006), a práxis educacional passa a ser pensada e praticada como ato social de reflexão-ação-reflexão que se choca frontalmente com as teses mercadológicas e políticas educacionais as quais subjugam e limitam o ato educativo à lógica e às necessidades imediatas do mundo dos negócios. Sendo assim, o debate educacional acerca dos fundamentos teóricos, políticos e éticos do acesso e concepção da educação tem apontado reflexões que iluminam o foco para o ser humano como parâmetro e não, apenas, ao mercado de trabalho. Além disso, corteja a defesa pela ruptura com o acastelamento do acesso à educação aos providos de posses, a determinado gênero ou agremiação religiosa, ou seja, para alguns, lançando proposta de instrução pública para todos, não impondo crenças e em favor da emancipação humana e transformação social.

Nesse sentido, Ferretti *et al.* (2013) destaca como condição fundamental uma política educacional que caminhe rumo à universalização do ensino e à elevação de sua qualidade, privilegiando a formação de cidadãos bem informados, críticos e transformadores. É importante destacar ainda que, conforme frisa o documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae) (BRASIL, 2011b), a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa, vez que este é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas se torna necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de permanência e êxito.

Nessa direção, a concepção de êxito escolar de uma proposta democrática de educação não se limita ao desempenho do estudante, mas, como demarca o documento final da Conferência Nacional de Educação: “[...] significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento” (BRASIL, 2011b, p. 45). Portanto, é mister enfatizar não só a importância da universalização da escola, mas também de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos, conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades, pois “[...] não há como educar para a autonomia, criatividade, autoconfiança, numa instituição moldada no conteudismo, na memorização e na fragmentação do conhecimento” (IBIDEM, p. 42).

Isso posto, a democratização do acesso, da permanência e do êxito escolar necessita da efetivação, nos embates político-sociais, de uma educação pública, básica e superior “[...] em prol da ampliação da escolarização, da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da universalização do acesso, da gestão democrática, da ampliação da jornada escolar, da educação de tempo integral, e da garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 2011b, p. 44).

Vale ressaltar que, entre as bases para a democratização do acesso, da permanência e do êxito escolar, em todos os níveis e modalidades de educação, como instrumentos na construção da qualidade social da educação como direito social, destaca-se, por exemplo, a necessidade da:

[...] disseminação de política direcionada à transformação dos sistemas educacionais em **sistemas inclusivos**, que contemplem a **diversidade** com vistas à igualdade, por meio de estrutura física, recursos materiais e humanos e apoio à formação, com qualidade social, de gestores e educadores nas escolas públicas, tendo como princípio a garantia do direito à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, de idade, de orientação sexual e religiosa, bem como a garantia de direitos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2011b, p. 54, grifos nossos).

Convergingo com essa perspectiva, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 estabelece que as bases que devem dar sustentação ao projeto nacional de educação devem garantir a todos os educandos um ensino de acordo com os princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e aos direitos; [...] VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 2010, art. 2, *online*, grifos nossos).

O processo de acesso, de permanência e êxito na educação possui estreita relação com a necessidade de garantir a todos a eliminação de barreiras⁴ arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e comunicacional que possam restringir a participação e a aprendizagem. Essas barreiras, de acordo com o dispositivo mais atual no Brasil no que tange à questão da inclusão - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 -, devem ser quebradas, assegurando, segundo o artigo 28, inciso II, o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, de permanência, de participação e de aprendizagem, por meio da oferta de serviços e dos recursos de acessibilidade que eliminem essas barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

⁴ 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. (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, enquanto possibilidade de efetivação dessa prerrogativa, o artigo 30 da LBI (BRASIL, 2015) registra que deve ser assegurado, por exemplo, nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015, art. 30, *online*).

Ainda como fortalecimento no que se refere ao acesso e à permanência com êxito no contexto escolar, a LBI, no seu artigo 27, demarca a necessidade de garantir às pessoas com deficiências 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. Essa possibilidade vai ao encontro da perspectiva que prima pela equiparação de oportunidades e condições, favorecendo assim a independência, autonomia e participação plena e efetiva de todos.

Vale ressaltar que, de acordo com o artigo 2 da LBI, o entendimento acerca da compreensão da pessoa com deficiência repousa na concepção da:

[...] pessoa que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, **em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva** na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. [E que] § 1o A **avaliação** da deficiência, quando necessária, será **biopsicossocial**, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação. (IBIDEM, art. 2, *online*, grifos nossos).

Essa concepção de pessoa com deficiência revela uma leitura na qual o ambiente possui uma influência direta na liberdade da pessoa com deficiência, posto que o sujeito poderá ter sua situação agravada por causa do seu entorno e não em razão de sua deficiência. O ambiente e seus aspectos relacionados às barreiras físicas, econômicas e sociais compõe, muitas vezes, as reais condições deficientes. Dessa forma, esse entendimento revela uma percepção em que a deficiência, no que tange à participação e interação do sujeito, não está na pessoa, mas, sim, em um ambiente deficiente para atender às necessidades de todos. Além disso, vislumbra-se nessa perspectiva um alargamento do olhar ao entender que a avaliação não se restringe à narrativa exclusiva biomédica da dimensão biológica, mas a seu contexto biopsicossocial, considerando, além da análise médica, o olhar social, do entorno, a partir de equipe multidisciplinar.

Corroborando desse pensamento, registra-se que o ambiente e os fatores sociais podem ser alterados, já que a ação do homem mediante o trabalho pode alterar o seu meio ambiental e também seu meio social, adequando-os ou transformando-os para melhores condições de acessibilidade, diferente dessa possibilidade quando exigimos essa mudança e “adequação” das pessoas e não dos espaços e práticas.

Diante do exposto, as demandas vinculadas ao acesso, à permanência e ao êxito no itinerário escolar remetem à necessidade de garantir o direito, segundo a LBI, à acessibilidade⁵; à superação das barreiras⁶ arquitetônicas, atitudinais, urbanísticas, nas comunicações e na informação e tecnológicas; às adaptações razoáveis⁷; à adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e

⁵ “**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.” (BRASIL, 2015, art. 3, *online*, grifo nosso).

⁶ “**Barreiras urbanísticas**: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; **barreiras arquitetônicas**: as existentes nos edifícios públicos e privados; **barreiras nos transportes**: as existentes nos sistemas e meios de transportes; **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; **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; **barreiras tecnológicas**: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.” (BRASIL, 2015, art. 3, *online*, grifos nossos).

⁷ “**Adaptações razoáveis**: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais.” (BRASIL, 2015, art. 3, *online*, grifos nossos).

social dos estudantes com deficiência; considerar o desenho universal⁸ e presença da tecnologia assistiva ou ajuda técnica⁹ (BRASIL, 2015). Nesse sentido, percebe-se o exercício de visualizar a acessibilidade enquanto regra universal e, por isso, devendo ser observada sempre, e não apenas quando há uma demanda ou caso específico.

Contextualizando essas demandas nos documentos institucionais do IFS, encontra-se no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2019, em relação às formas de acesso, programas de apoio pedagógico e financeiro e estímulos à permanência, o entendimento da necessidade de:

[...] uma mudança estrutural que permita a formulação de propostas de inclusão social que venham favorecer a melhoria das condições de vida de grupo em desvantagem social e que **reconhecem na diversidade**, uma forma diferenciada de contribuir para o exercício do **direito à educação de qualidade para todos os segmentos da sociedade excluídos dos processos de formação profissional**. (IFS, 2017b, p. 205, grifos nossos).

Há, portanto, o reconhecimento da necessidade de garantir o direito à diferença e à oferta de condições adequadas e favoráveis ao acesso, à permanência e à conclusão do percurso formativo com ensino de qualidade para todos.

Para tanto, segundo o PDI 2014-2019:

[...] adota-se a concepção de Ações Afirmativas como políticas públicas voltadas à concretização do princípio da igualdade material e à neutralização dos efeitos de toda e qualquer discriminação, seja racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física que possibilitem inclusão, acesso e permanência. (IBIDEM, p. 206).

Nesse contexto, a necessidade de repensar a organização e o espaço escolar no que diz respeito às diferentes formas de exclusão - étnico racial, gênero, social, cultural, de minorias, dentre outras – fica evidente ao tratar, através de ações afirmativas, a trajetória das ações e políticas a serem implementadas enquanto proposta de inclusão escolar.

Enquanto política de acesso, o IFS, de acordo com o PDI 2014-2019, registra que, em atendimento à Lei nº 12.711/2012, Decreto nº 7.824/2012 e à Portaria Normativa nº 18/2012,

⁸ “**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.” (BRASIL, 2015, art. 3, *online*, grifos nossos).

⁹ “**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.” (BRASIL, 2015, art. 3, *online*, grifos nossos).

[...] do total das vagas ofertadas, **50% (cinquenta por cento) das vagas** serão reservadas à **inclusão social** por sistema de cotas (vagas de ação afirmativa) para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, respeitando a proporção mínima do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sendo assim, as vagas serão preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e outros (demais etnias e os não autodeclarados). **Os 50% de vagas restantes** serão destinadas à livre concorrência. Das vagas de ação afirmativa, **25%** (vinte e cinco por cento) se destinarão para estudantes oriundos de famílias com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio). (IFS, 2017b, p. 206, grifos nossos).

No IFS, entre 2001 e 2007, os processos seletivos contemplavam o Sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência fruto de um conjunto de ações de formação profissional da pessoa com deficiência impulsionado, na época, pela implantação da Ação Tec Nep (OLIVEIRA, 2018).

Contudo, de 2008 a 2016, essa possibilidade não foi considerada nos editais de seleção, retomando apenas em 2017, de acordo com a Lei nº 13.409/2016, através de 3(três) Editais, a saber: - Edital nº 24/DAA/PROEN – Subsequente; Edital nº 30/DAA/PROEN – Integrado; Edital nº 25/DAA/PROEN - Graduação. Neles, ficaram estabelecidos, respeitando a proporção mínima do último censo do IBGE, aproximadamente 70% (setenta por cento) das vagas reservadas para estudantes de escola pública serão preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e pessoas com deficiências (Lei nº 13.409 de 29/12/2016¹⁰).

Somando à política de reserva de vagas, as diretrizes para as políticas de inclusão no IFS demarcadas no PDI 2014-2019, no que se refere à permanência e à conclusão com êxito, fazem alusão ao compromisso de desenvolver ações, tais como:

[...] implementar estratégias de divulgação institucional para fortalecer a identidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe como Instituição **pública, gratuita e de qualidade**. Promover e efetivar a permanência e êxito do estudante em seu percurso formativo, propiciando apoio ao educando, estruturado em **projetos e programas voltados ao atendimento pedagógico**; Estabelecer **Política de Assistência Estudantil**, com previsão de recursos inclusive advindos dos processos de ingresso; Planejar as atividades acadêmicas e institucionais com base no **diagnóstico socioeconômico** das turmas ingressantes; Reestruturar e ampliar

¹⁰ Dispõe sobre a **reserva de vagas** para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016, online, grifos nossos).

o programa de **monitoria para todos os cursos**, garantindo que as unidades curriculares com maior índice de reprovação ofereçam **atendimento diferenciado**; Criar programa de atendimento paralelo realizado pelos docentes, com gestão específica, garantindo que as unidades curriculares com maior índice de reprovação ofereçam **atendimento diferenciado**; Propiciar a formação político-social dos estudantes, mediante o uso de metodologias de interação que privilegiem o (re)conhecimento das suas **características socioculturais e econômicas**, estimulando uma inserção **protagonista e solidária** no IFS. (IFS, 2017b, p. 208, grifos nossos).

A execução dessas ações voltadas à permanência e ao êxito, de acordo com PDI 2014-2019, devem ser operacionalizadas por campus do IFS sob a supervisão da Diretoria de Assuntos Estudantis (Diae). A Diae, enquanto diretoria sistêmica, é subordinada à Reitoria do IFS e tem como compromisso planejar, coordenar, executar e avaliar os projetos e atividades na área de assistência estudantil.

Dentro desse arcabouço institucional sistêmico, o Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando (Praae) - instituído pela Portaria nº 1488/2012 e reformulado pela Resolução de nº 45/2015/CS/IFS – é uma das ferramentas rumo à construção e consolidação dessas prerrogativas, com o objetivo de, através de projetos, linhas de ações e serviços, garantir aos estudantes regularmente matriculados:

[...] a **igualdade de condições de permanência e contribuir para o êxito** do estudante regularmente matriculado no IFS, bem com buscar a inclusão social, a democratização do ensino e o direito à educação pública de qualidade. (IFS, 2017b, p. 216, grifos nossos).

Esse contexto remete ao movimento inclusivo e seu novo paradigma que parte da perspectiva de direitos humanos universais, por meio de princípios legais, em que igualdade e diferença são compreendidos como valores indissociáveis e que, no âmbito da educação, contempla prerrogativa de acesso, de permanência e de êxito à educação de qualidade, abarcando uma perspectiva para além da garantia do quantitativo efetivado pelo ato da matrícula, mas também pela garantia de condições de permanência e êxito, e, desnaturaliza a exclusão.

2.2 MOVIMENTO INCLUSIVO E EDUCAÇÃO

A constituição das sociedades é visceralmente vinculada à existência e coexistência de sujeitos diferentes em seus respectivos contextos históricos. Cada momento, com base nos seus referenciais hegemônicos sociais, econômicos, políticos, culturais e ideológicos, vai

desenhando uma formatação societal que metaboliza as singularidades, implicando, do mesmo modo, ao longo do tempo, distintas formas de participação e estratificação dos sujeitos na sociedade – escola, mundo do trabalho, família, lazer, entre outros.

Essa constatação parte da compreensão do materialismo histórico-dialético que, segundo Frigotto (2009), compreende a realidade enquanto movimento e subentende que a consciência, a teoria e a linguagem são produzidas dentro e a partir de uma realidade histórica, econômica, política, cultural e social. Dessa forma, nenhuma ideia, preconceito, ideologia ou teoria deve ser entendida deslocada da realidade em movimento, visto que as ideias e concepções hegemônicas vigentes em uma sociedade revelam o lugar que o indivíduo ocupa nas relações de poder e dominação de seu contexto.

Corroborando com esse entendimento, Rendo e Vega (2006, p. 5) pontua que o

[...] campo da educação escolar é atravessado simultaneamente pelas forças reprodutivas e transformadoras, pelas forças centrípetas (dentro) e por forças centrífugas (para fora), que, de acordo com os momentos históricos, são impostas umas às outras. Assim, lembramos que na década de 1960 a educação foi concebida como fator de melhoria da qualidade de vida em geral, por sua força transformadora e as possibilidades de ascensão social que oferecia, para acontecer mais tarde, na década de 1970, a considerar educação como conservadora do status quo. Atualmente, ninguém duvida que ambos os componentes coexistam na educação: transformação e conservação.

Trazendo essa perspectiva para pensar e compreender o lugar ocupado nas relações sociais pelas pessoas que - em caráter temporário, intermitente ou permanente - possuem necessidades específicas, Sassaki (2010, p. 16, grifos originais) destaca que a sociedade atravessou, historicamente, diversas fases no que se refere às práticas sociais, a saber:

[...] ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições, passou a prática da **integração social** e recentemente adotou a filosofia da **inclusão social** [...].

Vale registrar que a leitura da trajetória das práticas sociais, segundo o mesmo autor, não é linear e estanque, o que compreende aspectos de fases anteriores em abordagens atuais, vez que considera a natureza dialética histórica da constituição da realidade, isto é, a possibilidade da presença de práticas passadas coexistindo com os novos paradigmas. Dessa forma, segundo Sassaki (2010), ainda hoje, vemos a exclusão e a segregação sendo praticadas

em relação a diversos grupos sociais vulneráveis em várias partes do Brasil e do mundo. Também constatamos a clássica integração dando lugar, gradativamente, à inclusão.

Essas mudanças na atitude e leitura dos grupos sociais compõem e constroem rebatimentos nos modelos educacionais, conforme pontua Blanco (1998) ao sinalizar que, no itinerário histórico, as fases que demarcam as práticas sociais implicam em reverberações no âmbito da educação, apontando nesse percurso 4 (quatro) fases que marcam diferentes formas de articulação com pessoas com deficiência, como: “fase da exclusão”, “fase da segregação”, “fase da integração”, e “fase da inclusão”.

Na chamada fase de exclusão à maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais, era negado o convívio social e tida como indigna da educação escolar. De acordo com Aranha (2001, p.3): “a pessoa com deficiência, nesse contexto, como qualquer outra pessoa do povo, também parecia não ter importância enquanto ser humano, já que sua exterminação (abandono ou exposição) não demonstrava ser problema ético ou moral.”.

Nesse período, como pontuam Mendes *et al.* (2015, p. 21), “em muitas comunidades, não era pecado, moralmente condenável ou antiético, praticar o infanticídio, se uma criança nascesse, por exemplo, com alguma má formação”.

Dessa forma, o conceito das diferenças individuais, conforme Mazzota (2011), não era compreendido ou avaliado, vez que, de modo geral, por medo diante do desconhecido e/ou falta de conhecimento sobre as deficiências, os sujeitos “diferentes” eram ignorados.

Com o advento do Cristianismo, os elementos e as explicações sobrenaturais - eleição divina, ou ao castigo divino - passam a compor o entendimento a respeito das pessoas com deficiência, que, em contraste com o abandono e a eliminação anterior, segundo Mendes *et al.* (2015), passa a introduzir a preocupação de cuidar dessas pessoas quando tais diferenças eram encaradas como sinais divinos.

Já com o desenvolvimento da ciência, de acordo com Mendes *et al.* (2015), a deficiência começa a ser um campo de domínio e tratamento da Medicina e as pessoas com deficiências passaram a ser consideradas doentes, e foram institucionalizadas em hospitais, hospícios, sanatórios, uma vez que, “apesar da descoberta da patologia orgânica, ainda não havia meios de curar e havia a crença de que a condição era imutável” (IBIDEM, 2015, p. 21).

Passa-se, então, a caracterizar a fase da segregação que, baseado em Aranha (2001), predominou pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições. Mendes *et al.* (2015) pontua que o trancafiamento

permanente foi entendido como forma de proteger a sociedade, assim como medida de melhor meio de assistir essas pessoas.

Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70, com os avanços do desenvolvimento científico e industrial, conforme sinaliza Mendes *et al.* (2015), desponta o entendimento que, ao contrário do que se pensava, as pessoas com deficiência também podiam aprender e se beneficiar da educação formal, por exemplo. Em um primeiro momento, as pessoas com deficiência começaram a ser ensinadas nas instituições onde elas viviam, depois foram criadas as escolas especializadas e, em um terceiro momento, começaram a criar classes especiais separadas nas escolas regulares. Esse movimento caracteriza a fase de integração, que, segundo Rodrigues (2006), pressupõe uma “participação tutelada” em uma estrutura com valores próprios e aos quais o estudante “integrado” tem que se adaptar, ou seja, implica no investimento principal de fomento de mudanças da pessoa com deficiência, na direção de sua normalização.

Dessa forma, Plaisance (2010) aponta que a integração, nesse cenário, não parte do princípio da necessidade de uma mudança radical da escola em sua cultura e em sua organização, pois a expectativa é que o próprio estudante se adapte às estruturas e às práticas vigentes.

Contudo, referenciando-se em Teodoro e Sanches (2006), a experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que ela mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus estudantes ajudou a desencadear a mais recente fase, a da inclusão, caracterizada pelo movimento que pretende promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos, numa escola inclusiva.

Para Plaisance (2010), enquanto a integração é assimilacionista, a inclusão, ao contrário, é uma luta pela valorização da diferença e da identidade. Essa última tendência de promover inclusão como acesso à escola para todos, de acordo com Ainscow (2002), passa pela leitura da educação inclusiva não enquanto uma ação da Educação Especial, apenas, mas do acesso e da participação na escola para todos, com todos e entre todos, que no âmbito pedagógico entende que

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para **a escola o desafio de**

ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (MEC, 2001, p.15, grifos nossos).

Dessa forma, enquanto a integração entende, segundo Diniz (2014), que os estudantes devem se adaptar à escola, a proposta da inclusão dispara em direção à proposição de que a sociedade e suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes, e, por isso, devem estas remover suas barreiras físicas, atitudinais e de comunicação existentes à participação de pessoas com necessidades específicas na vida em sociedade.

Como os paradigmas não são lineares e estanques, apesar do surgimento do movimento inclusivo, coexistem, segundo Amaral (1997 apud SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.31),

[...] defensores de uma política segregacionista, que acreditam ser o melhor caminho para integração da pessoa com deficiência na sociedade educá-los em escola especial. Entre outros motivos, justificam que o importante é o acesso ao conhecimento e que a inserção na escola regular significa o início de muitos problemas, dadas às condições atuais da escola.

Esses diferentes modelos, que existem e coexistem no trajeto histórico, de entendimento do lugar da pessoa com deficiência no campo da educação, podem ser vistos, de forma didática, conforme visualizado na figura a seguir elaborada pelo Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:



Figura 1 – Paradigmas das experiências educacionais na escola.

Fonte: Instituto Alana (2016).

A leitura desses paradigmas implica que, no decorrer dos tempos, a construção do lugar da pessoa com deficiência tem mudado na constituição das relações, práticas e pressupostos pedagógicos que permeiam o contexto social e escolar.

Diante do exposto, visualizamos ser o olhar para as pessoas com deficiência uma construção histórica que, no decorrer da civilização, segundo Salvi (2002, p.14):

[...] foi marcado na Antiguidade pela perspectiva de degeneração da raça humana, já na Idade Média entendidas como bobos da Corte, crianças de

Deus ou portadoras de possessões diabólicas, na Idade Moderna caracterizadas como idiota, imbecil, cretino, demente e anormal, na Sociedade Contemporânea percebidas como excepcionais, pessoas portadoras de deficiência e, atualmente, consideradas enquanto pessoas com necessidades educativas especiais pelo modelo da inclusão.

Até no mesmo contexto histórico nacional e internacional, há compreensões diferentes que coexistem quanto ao movimento da educação inclusiva. De acordo com Mendes (2006, p. 396), o entendimento atual direcionado à garantia da educação inclusiva perpassa

[...] desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

Atento a esse cenário de coexistência de forças que defendem a educação inclusiva, é importante destacar que o modelo da inclusão, defendido por uma escola inclusiva, foi oficialmente assumido por diversos países, através da Declaração de Salamanca (1994). Nela, segundo Sampaio e Sampaio (2009), fica posto o propósito de implementar, nos sistemas educacionais, programas que levem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno, de modo a garantir educação de boa qualidade para todos. Isso traz a necessidade de acolher a diversidade enquanto condição básica, visto que essa é a formatação dos sujeitos, a singularidade de existir e ter, na perspectiva do direito, visibilidade e acesso ao convívio social. Dessa maneira, de acordo com Mazzota (2011, p.9): “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma política, cultura, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

Isso pode ser evidenciado, legalmente, por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, em que a deficiência é compreendida como um conceito em evolução, resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras relacionadas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com os demais sujeitos.

Para Mittler (2003, p. 34), essa organização dos sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva implica

[...] uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se

sintam bem vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Acerca da compreensão desse movimento atual de inclusão, Camargo (2017) destaca tratar-se de um paradigma aplicável aos mais variados espaços físicos e simbólicos e que os sujeitos, individual e coletivamente, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. A inclusão, portanto, apresenta-se enquanto prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem.

Nessa direção, Azevedo (2008) enfatiza que o movimento da inclusão considera a natureza particular do sujeito para além de sua deficiência, e pontua que é o modelo de sociedade que cria, ou não cria, as condições favoráveis às pessoas com deficiência. Não recai sobre o sujeito o olhar da inadequação aos espaços, porém, sim, a deficiência dos espaços para lidar com as diferenças. Logo, a “[...] sociedade é que cria as barreiras, as adversidades, os limites dos espaços sociais favoráveis ou desfavoráveis para a convivência plena e autônoma das pessoas” (IBIDEM, p. 49). Isto é, a inclusão não aprecia ser o sujeito com deficiência um ser sem possibilidades de ser eficiente nas diversas relações sociais, sendo entendidos como quaisquer outros com peculiaridades, contradições e singularidades.

Nesse contexto, de acordo com Ainscow e Miles (2009, p. 2), a inclusão na educação apresenta-se enquanto objetivo de eliminar a exclusão social que é uma consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidades. Portanto, partem da crença de que a educação é um “direito básico e a fundação para uma sociedade mais justa”.

Essa leitura do movimento inclusivo no âmbito da educação tem sido referendada, na legislação brasileira, pela garantia de direitos à educação pública, laica, universal e gratuita para todos. Esse avanço do ponto de vista das letras tem produzido, na prática, desafios à sua operacionalização ao revelar, conforme pontua Mantoan (2003, p. 13), sistemas escolares montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite:

[...] dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças e que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Vale destacar, ainda, que, nesse complexo campo onde a educação é tecida, o processo de inclusão, segundo Ainscow e Miles (2009, p. 2-3), evidencia quatro elementos condutores na efetivação de sistemas e práticas pedagógicas educacionais inclusivas:

- a concepção de inclusão enquanto busca interminável de maneiras melhores de responder à diversidade, onde a diferença passa a ser vista enquanto potência no processo ensino aprendizagem;
- a inclusão como necessidade de identificação e remoção de barreiras;
- a inclusão enquanto presença, participação e conquista de todos os estudantes;
- e - inclusão enquanto ênfase particular nos grupos de estudantes que podem estar em risco de marginalização, exclusão ou insucesso, garantindo assim sua presença, participação e realização dentro do sistema educacional.

Nesse sentido, a inclusão apresenta-se enquanto princípio geral que deve nortear políticas, práticas, currículos, processos avaliativos, espaços físicos e recursos humanos, os quais busquem identificar e eliminar barreiras atitudinais, de comunicação e arquitetônicas, garantindo o acesso, a permanência e o êxito de todos.

Sampaio e Sampaio (2009, p. 42) destacam, também, resumidamente, alguns pressupostos de um modelo educacional inclusivo, a destacar:

- decisão política pela construção de uma sociedade inclusiva;
- opção filosófica de reconhecimento das diferenças e respeito a estas;
- visão de educação [...] admitindo que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, e a aprendizagem é concebida e avaliada;
- concepção diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento: a deficiência passa a não ser mais considerada como uma categoria com perfis clínicos estáveis.
- valorização da singularidade: a aprendizagem deve acontecer para cada um segundo suas possibilidades.

Nessa concepção de inclusão, há uma leitura de que a materialização da educação inclusiva passa pela necessidade de planejamento e ações institucionais que considerem estrutura física, gerencial, logística e de formação dos seus recursos humanos pautados no entendimento de que

[...] a pessoa com deficiência é um cidadão como qualquer outro, cabendo à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos (inclusive os que têm uma deficiência) a tudo que ela possibilita, independentemente de peculiaridades individuais (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 41).

Para tanto, deve-se romper com abordagens pedagógicas, muitas vezes, cegas às particularidades dos sujeitos inseridos, engessadas pela lógica de grades curriculares fragmentadas e de processos avaliativos pensados, focados e estruturados em procedimentos alinhados à expectativa do perfil de estudante padrão, ou seja, não considerando os diferentes níveis de conhecimentos e aptidões que o estudante traz consigo. Sendo assim, para ser inclusivo, o sistema educacional deve reconhecer e responder às diversas necessidades dos seus estudantes, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem de modo a assegurar uma educação de qualidade a todos.

Diante do exposto, Diniz e Araújo (2014) destacam enquanto princípio fundamental da educação inclusiva o de que todos os estudantes devem aprender juntos, onde quer que isso seja possível, não importando quais dificuldades ou diferenças que possam ter, acolhendo a inclusão das diferenças enquanto regra e não como exceção. Além disso, enfatiza que o movimento da educação inclusiva é imbrincado com a construção de uma “[...] sociedade inclusiva, reconhecendo, portanto, o atrelamento da instituição escolar ao sistema social, político e econômico vigente na sociedade.” (DINIZ; ARAÚJO, 2014, p. 110).

Esse panorama do movimento de inclusão na correlação de forças com o contexto social, político e econômico atual, segundo Padilha (2013), revela o desafio da operacionalização de um modelo inclusivo em um contexto de expansão do capitalismo, vez que o fenômeno educacional estabelece relação semelhante ao aplicado às linhas de produção – aprisionando e serializando gestores e professores, e desumanizando os sujeitos estudantes, que, aos poucos, vão perdendo suas identidades – singularidades – ao se transformarem em meras mercadorias, números para estatísticas oficiais.

Esse horizonte, conforme Antun (2013), manifesta contradições entre a educação inclusiva e os pressupostos das sociedades capitalistas, pois a lógica do capitalismo pressupõe, de maneira excludente, a eficiência, competitividade, vantagem e poder, e a educação inclusiva apresenta-se enquanto desafio a essa lógica ao pautar-se na igualdade, valorização da diversidade e dos direitos humanos.

Desse modo, a velha prática atrelada aos padrões de segregação, homogeneização e preconceito historicamente difundidos pelo modo de acumulação de capital, de acordo com Padilha (2013), agora sob a roupagem neoliberal de Estado mínimo, desconsidera o percurso histórico e as diferenças, criando outras formas de exclusão dentro e fora do sistema educacional.

Nesse diapasão, Padilha (2013) sinaliza que o movimento de inclusão se apresenta enquanto força de contestação desse cenário ao pensar a escola do século XXI enquanto

espaço de educação, inclusivo a todos e todas, respeito à diferença, e promoção do conhecimento para a vida – e não para fragmentos dela – a partir de práticas pedagógicas, que aliem teoria e prática e se coadunem dos mais variados recursos e linguagens para o cumprimento de seus papéis. A educação, pois, como um fenômeno de inclusão, segundo o autor, é força instituinte de fomento à emancipação, libertação individual e construção coletiva de uma sociedade e políticas públicas baseadas no respeito às diferenças e às potencialidades de cada indivíduo.

Rompe-se, então, segundo Brandão (2013), com a ideia de luto frente aos sujeitos estudantes idealizada no imaginário de uma escola pensada para receber sujeitos padronizados no desenvolvimento, rendimento, ritmo e condições na relação do ensino-aprendizagem para que sejam compatíveis com uma escola, igualmente, padronizada e indiferente à socialização através dos afetos e da valoração das potencialidades individuais e das construções coletivas como estratégia de absorção de conhecimento.

A construção de uma escola inclusiva de qualidade depende, portanto, na visão de Padilha (2013), de um novo modelo de atuação estatal que supere a adequação de seus investimentos e políticas públicas à globalização e ao avanço capitalista. Para tanto, propõe que o Estado deva incorporar à sua agenda um modelo educacional que contemple cinco elementos:

1 – o efetivo cumprimento dos dispositivos constitucionais, que definem a educação como um “direito de todos e um dever do Estado”; 2 – a compreensão da área como propulsora do desenvolvimento e uma força motriz no combate à desigualdade, devendo, portanto, receber atenção prioritária para investimentos; 3 – o compromisso com a democratização de todo o sistema, de modo a garantir a participação de todos nas diferentes instâncias; 4 – valorização do coletivo em detrimento da afirmação de interesses particulares de quaisquer naturezas nas diferentes etapas da política; 5 – a intervenção a favor de uma escola pública; gratuita; laica e comum a todos, efetivamente universal. (IBIDEM, p.13).

Considerando o exposto, pensar a efetivação da perspectiva inclusiva, de acordo com Antun (2013, p. 42), desafia o *status quo* das escolas em relação à organização e pedagogia, vez que demanda uma transformação crítica e radical de “hábitos, tradições, crenças, práticas e preferências organizacionais”.

Pois bem, o desafio para implantação de movimento inclusivo na escola perpassa, conforme Antun (2013, p. 38), corroborando com as ideias de Barton, contemplar condições de acesso, permanência e participação ativa dos estudantes sujeitos, visto que a educação inclusiva “não diz respeito somente a garantir e manter a presença dos alunos na escola, mas

também a maximizar a sua participação”. Tão importante quanto garantir o acesso é não excluir os inseridos - matriculados -, ou seja, proporcionar permanência e participação ativa de todos os sujeitos estudantes por meio de uma educação emancipatória, democrática, inclusiva e de qualidade.

2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSs¹¹) estão ancorados na concepção de educação que defende a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da emancipação e autonomia intelectual (PACHECO, 2010).

Vale ressaltar que - criados a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas a Universidades - os Institutos surgem

[...] da necessidade de dar sustentação a um Projeto Nacional, baseado na soberania, democracia e inclusão social, coisas absolutamente novas em nossa história. Este projeto exigia uma instituição comprometida com as políticas públicas, capaz de produzir tecnologia e profissionais dispostos a serem protagonistas deste processo. (PACHECO, 2017, n.p.)

Isso significa que nascem com o intuito de, sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, apontarem, através da defesa de uma formação integral e emancipadora, como foco a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias (RIBEIRO; SUHR; BATISTA; 2019).

Sendo assim, o papel previsto para os Institutos Federais

[...] é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (MEC, 2010, p.21).

¹¹ Instituídos em 2008 através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Os IFSs possuem em sua base princípios norteadores que defendem a concepção de Educação Profissional e Tecnológica focada na formação integral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão. Esse entendimento tem como centralidade o indivíduo e seu coletivo e não, somente, o mercado de trabalho.

A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma **educação voltada** para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. Com essa dimensão, seria equivocado e reducionista imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional. (BRASIL, 2010a, p. 32, grifos nossos).

Desse modo, a Educação Profissional e Tecnológica acastela a proposta de educação pública federal que visa ao:

[...] trabalho na perspectiva do trabalhador, de entendermos que não basta uma simples perspectiva de formação para o mercado e sim a compreensão do mundo do trabalho em uma totalidade e que isso pressupõe propostas educacionais que visem a uma formação integral dos sujeitos. Acreditamos ser equivocado e reducionista imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional, embora não descartemos essa como uma das necessidades humanas. (RIBEIRO; SUHR; BATISTA; 2019, p. 371).

Percebe-se que a educação profissional e tecnológica se posiciona atenta à necessária inserção e articulação no mundo do trabalho, porém destacando a necessidade de, também, compreender o funcionamento e lugar que ocupamos nele, através do fomento de uma formação integral, crítica e reflexiva da realidade.

A proposta dos Institutos Federais é:

[...] agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (BRASIL, 2010, p. 26).

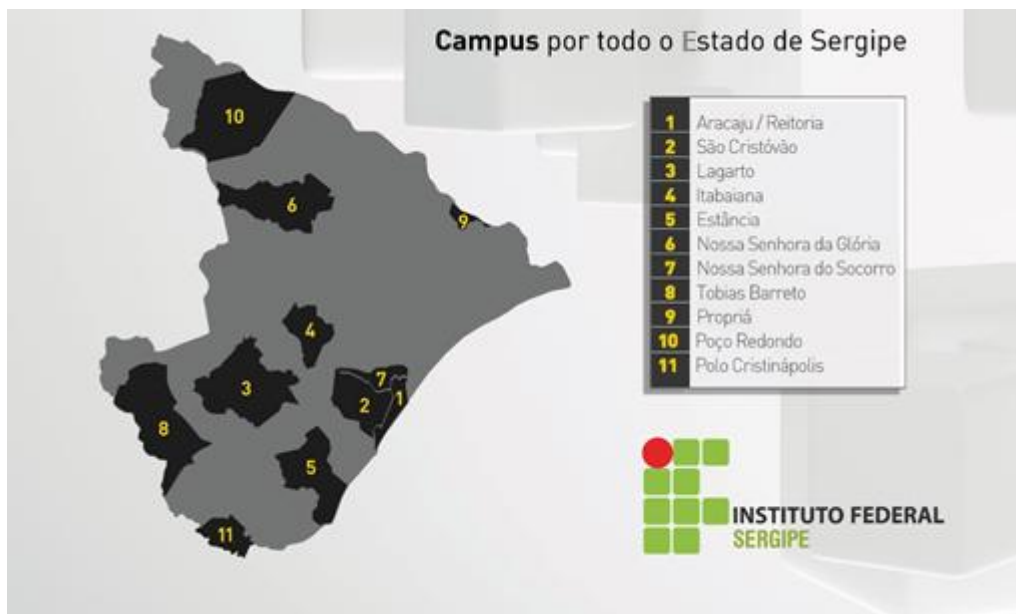
A oferta dessa formação deve perpassar todos os níveis e modalidades da educação profissional, e neles deve estabelecer estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador (RIBEIRO; SUHR; BATISTA; 2019). Dessarte, os Institutos Federais, de acordo com o MEC,

[...] deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (BRASIL, 2010, p. 26, grifos originais).

A oferta da educação superior, básica e profissional no IFS conta com os cursos técnicos de nível médio integrado, cursos técnicos de nível médio integrados à educação de jovens e adultos (Proeja), cursos técnicos subsequentes, cursos de nível superior e programas de Pós-graduação. Esses cursos são distribuídos, atualmente, nos 9 (nove) *campi*: Aracaju, São Cristóvão, Lagarto, Itabaiana, Estância, Glória, Propriá, Tobias Barreto e Socorro, e em 1 (um) polo em Cristinápolis. O campus de Poço Redondo ainda não realizou processo seletivo para ingresso de estudantes.

Vale destacar que, em relação à estrutura física que compõe o IFS, além dos *campi* sinalizados, existe mais 1 (um) campus, em fase de implantação, localizado no município de Poço Redondo, como pode ser identificado na figura 2 a seguir:

Figura 2 – *Campi* por todo o Estado de Sergipe.



Fonte: IFS (2019). Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/institucional>

No Campus Aracaju, de acordo com dados disponibilizados na página institucional, há 6 (seis) cursos de nível médio integrados à educação profissional (Alimentos, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Informática e Química); 2 (dois) cursos técnicos de nível médio integrados à educação de jovens e adultos – Proeja (Desenho de Construção Civil e Hospedagem); 10 (dez) cursos técnicos subsequentes (Alimentos, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Guia de Turismo, Hospedagem, Petróleo e Gás, Química, Redes de Computadores e Segurança no Trabalho); 5 (cinco) cursos de nível superior (Bacharelado em Engenharia Civil, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Gestão de Turismo e Tecnologia em Saneamento Ambiental); e 2 (dois) programas de Pós-graduação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e Mestrado Profissional em Gestão do Turismo).

Esses cursos possuem sua oferta distribuída nos turnos matutino, vespertino e noturno. Todos, por fazerem parte do Instituto Federal de Sergipe, seguem perpassados pela missão geral da instituição que compreende o fomento de uma formação que objetiva a “[...] articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para formação integral dos cidadãos, capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável do Estado e da Região” (IFS, 2017, n. p.).

Convém salientar que, de acordo com Nascimento e Farias (2013), os Institutos Federais deverão atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, abrindo novas perspectivas por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e

educação profissional e tecnológica. Ainda segundo os autores, essa perspectiva de formação é articulada ao modelo de educação profissional a partir da compreensão de que todo espaço escolar deve se preparar para o atendimento universalizado, independentemente de quem deseja ingressar em seus cursos.

A oferta de cursos na educação profissional, científica e tecnológica também abarca a perspectiva da educação inclusiva, particularmente no contexto da implantação do Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) - ação implantada no ano 2000 - capitaneado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e Secretaria de Educação Especial (Seesp). O Programa surge com o objetivo de expandir a oferta de educação profissional possibilitando o acesso, a permanência e a terminalidade dos estudos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Essas duas secretarias de maneira integrada estabeleceram estratégias para uma Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (Epti) a partir da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica através do programa TEC NEP. (BRASIL, 2001a).

No bojo das discussões alavancadas pelo Programa TEC NEP, tem-se a gênese dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napnes), como instrumento de articulação e mediação de práticas inclusivas. O período de surgimento dos Napnes remete a debates em torno de garantias legais e organização da sociedade e do sistema educacional que garantam a igualdade de oportunidades educacionais e inserção produtiva no meio social enquanto direito de todos.

A fundamentação legal que alicerça a proposta do Programa TEC NEP repousa no âmbito nacional na Constituição Federal (1988), ao registrar nos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, no artigo 3º, inciso IV, a responsabilidade de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; no artigo 7º, inciso XXXI, enquanto um dos Direitos Sociais, a “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência” ; como também no artigo 205 no qual dispõe que a educação é:

[...] 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. (BRASIL, 1988, art. 205, *online*).

E, ainda, no artigo 206, inciso I, que estabelece como um princípio da educação a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. De igual modo, nesse aparato jurídico, o artigo 227 trata enquanto dever

[...] do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, **à profissionalização**, à cultura, à dignidade, **ao respeito**, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, **além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão**. [...] e assegurará a criação de **programas** de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de **integração** social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (IBIDEM, art. 227, online, grifos nossos).

Além da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) também ampara a fundamentação da proposta ao abordar a Educação Especial, no capítulo V, assegurando o atendimento aos educandos com necessidades especiais. Igualmente, enquanto lastro legal, aparece a Lei nº 10.172 de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação e aponta a União com papel essencial na oferta de educação e na preparação de profissionais que atendam pessoas com necessidades especiais.

Nesse contexto, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) também contribui como eixo base ao sinalizar na seção II, do acesso à educação, no artigo 24, inciso II: “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”; e, no artigo 29 da mesma seção, que:

[...] 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; e III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação. (BRASIL, 1999, art. 29, *online*).

Ainda no tocante à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no que se refere à equiparação de oportunidades, versa no seu artigo 15 que:

[...] os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços: I - reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social; II - formação profissional e qualificação para o trabalho; III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial; e IV - orientação e promoção individual, familiar e social. (IBIDEM, art. 15, *online*).

Enquanto embasamento legal, aparece também a Lei nº 10.098 de 2000, a qual aborda normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida nos espaços públicos, edificações, transportes, meios de comunicação e circulação com segurança, facilitando a autonomia desses cidadãos.

Por fim, ainda no que versa o amparo legal do Programa TEC NEP, desponta a Portaria do MEC nº 646/1997 no artigo 11, registrando que “as instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional”, tendo assim um papel essencial na ampliação do acesso à educação e superação da desigualdade e da exclusão. (BRASIL, 2001a, art. 11, *online*).

Considerando o exposto, a proposta do Programa TEC NEP, em se tratando da sua operacionalização e seu projeto de instrumentalização para receber pessoas com necessidades educacionais especiais, com o intento de garantir a permanência e saída com sucesso para o mundo produtivo envolveu a realização de 3 (três) momentos iniciais, quais sejam: o primeiro, de mobilização e sensibilização com o objetivo de apresentação do Programa TEC NEP às instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica e “[...] apresentar seus representantes em nível federal, estadual e em Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais” (BRASIL, 2001a, p. 13); o segundo momento, de estudo inicial da situação e composição da equipe de coordenação com o objetivo de “[...] definir instituições que assumam o papel de gestores regionais levantar experiências exitosas na rede Federal de Educação Tecnológica” (BRASIL, 2001a, p.21); e o terceiro, de divulgação, acompanhamento e avaliação do programa com o objetivo de “[...] acompanhar e avaliar as ações iniciais do programa TEC NEP” (IBIDEM, p.25).

O desenvolvimento dessas ações ligadas ao referido Programa foi estruturado em caráter autopoietico¹² por um grupo gestor subdividido em Central (MEC), Regionais (nas 5

¹² Convém apontar que “a palavra surgiu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, num artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe, para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Esses sistemas são autopoieticos por definição, porque recompõem continuamente

regionais do Brasil) e Estaduais (nos 26 Estados da Federação e a Gestão Distrital – no Distrito Federal), que, no âmbito nacional, se ajudam e tinham o papel de implementar as políticas de atendimento aos estudantes com necessidades específicas (BRASIL, 2011a).

Para efetivação dessas políticas, houve a implementação: “em cada um dos *campi* dos Institutos Federais e Universidade Tecnológica do Paraná (URFPR) ou das Unidades Descentralizadas de Ensino – UNED, dos CEFETs, foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – Napnes.” (IBIDEM, p.15, grifo original).

Os Napnes surgem, então, com a finalidade de “[...] articular pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno das instituições” (IBIDEM, p.15). Para tanto, os Napnes deveriam ser instituídos por portaria do reitor e/ou diretor-geral da instituição, com a designação de um coordenador e uma equipe por adesão. Ao coordenador, cabia a divulgação de informações do TEC NEP, como também a:

[...] função de articular os diversos setores da sua Instituição nas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, recursos humanos, materiais e financeiros que possibilitarão a inclusão, além de todo material didático-pedagógico a ser utilizado, como também a ocupação de acompanhar e gerenciar a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias com instituições/organizações que ministram educação profissional para Pessoa com Necessidades Específicas, órgãos públicos e outros setores afins. (IBIDEM, p.15).

Já os membros da equipe dos Napnes tinham a função de subsidiar a Coordenação em suas atividades, bem como sugerir ideias, apresentar demandas e solicitarem adaptações que ajudassem a garantir o acesso e a permanência do estudante com necessidades educativas especiais e facilitassem seu encaminhamento ao mundo produtivo. (BRASIL, 2001b).

Destaca-se que a operacionalização das ações dos Napnes vinculava-se à necessidade de ampliar a compreensão de diversidade, percebendo que ela diz respeito a todos, bem como ao imperativo de romper com o preconceito, as barreiras físicas e didáticas rumo à garantia de trajetórias educacionais inclusivas. Ressalta-se ainda que a concepção de necessidades educacionais especiais encampada remete-se à leitura posta em evidência na Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada em Salamanca na Espanha (1994), que compreende as necessidades educacionais especiais àquelas “[...] relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldade de aprendizagem - não necessariamente,

os seus componentes desgastados. Pode-se concluir, portanto, que um sistema autopoietico é ao mesmo tempo produtor e produto.” (MARIOTTI, 1999, p.1).

deficiências, mas aqueles que exigem respostas específicas adequadas” (BRASIL, 2011a, p.13). Desta feita, o entendimento de necessidades educacionais especiais passa a ter uma compreensão mais ampla, vez que não enfatiza a deficiência e limitações, mas a relação pedagógica, as potencialidades e as diferentes possibilidades de aprendizado (BRASIL, 2001).

Nesse cenário, os Napnes “[...] lócus de desenvolvimento da Educação para a convivência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica [...]” (BRASIL, 2011a, p.14) propõem-se a criar a cultura do movimento inclusivo onde independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, todos possuem o direito, considerando sua singularidade, de ter acesso à educação.

Essa leitura reverbera o entendimento que as ações dos Napnes agem como ferramenta de apoio à inclusão constituindo-se em um centro de apoio permanente e fomentador de “[...] novas estratégias, mudanças de atitudes, superação de preconceitos e estereótipos, ressignificando, constantemente, conceitos e valores” (IBIDEM, p. 12). Para tanto, parte da premissa que:

[...] em vez de focalizar a pessoa na sua deficiência e na sua capacidade de ajustar-se ao meio educacional e social, a sociedade é que deve redimensionar o contexto e as relações efetivas – tanto no campo educacional quanto no acesso ao mundo do trabalho – de modo que assegure a igualdade de oportunidades. (IBIDEM, p.6).

Contextualizando a implementação desse movimento na rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Sergipe, identifica-se que, em 2001, de acordo com Anjos (2006), houve a implantação do Programa TEC NEP no Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET/SE), atual IFS¹³, momento em que foi instituído o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (Napnee). Destarte, segundo Ferrete e Ferrete (2012), no ano de 2002, o ingresso de alunos com necessidades especiais passa a ser acompanhado pelo Napnee, com sede no Campus Aracaju.

Através da Portaria nº 1.173/IFS de 12 de junho de 2012, de acordo com IFS (2014), houve no âmbito do IFS a alteração da terminologia do Núcleo de Apoio às Pessoas com

¹³ De acordo com IFS (2016), o Governo Federal, em 2008, através da Lei nº 11.892, institui no âmbito do sistema federal de ensino a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou seja, inicia o processo de “Ifetização” dos CEFETs e da Rede Federal de Educação Profissional criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse contexto, em Sergipe, a integração de duas autarquias federais, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET-SE), que possuía uma unidade descentralizada (UNED), localizada no município de Lagarto, e, a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (EAFSC) são transformadas em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS).

Necessidades Educacionais Especiais (Napnee), no Campus Aracaju, para Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne). Essa alteração revela e acompanha o entendimento expresso pelo documento do MEC - Ação TEC NEP, dez anos depois... Censinho 2011 – em concordância com o argumento do documento-base da Ação TEC NEP -, que “[...] cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não há uma deficiência, apresenta uma necessidade específica, que atende unicamente ao seu caso, e não uma ‘necessidade especial’” (BRASIL, 2011a, p.5).

Já em 2014, através da Resolução nº 03/2014/CS/IFS, formaliza-se o regulamento interno dos Napnes no IFS identificando ser a instância responsável em desenvolver ações de implantação e implementação das políticas de inclusão, conforme as demandas existentes nos *campi*, com a missão de:

[...] promover a cultura da educação para a convivência, o **respeito às diferenças** e, principalmente, buscar a **quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais** na instituição e no espaço social mais amplo, de forma a **efetivar os princípios da educação inclusiva**; garantir a **implementação de políticas de acesso, permanência** e aprendizagem de pessoas com necessidades específicas; estimular atitude de inclusão na comunidade interna e externa de modo que as pessoas, em seu percurso, adquiram conhecimentos profissionais e também uma formação humana pautada na ética, na solidariedade e no respeito às diferenças. (IFS, 2014, p.2, grifos nossos).

Além disso, a resolução demarca algumas atribuições dos Napnes:

II – Articular os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software e material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas. [...] VII – **Assegurar ao discente com necessidades específicas o espaço de participação, de modo que, em seu percurso formativo, adquira conhecimentos e também valores sociais consistentes que o levem a atuar na sociedade de forma autônoma e crítica.** (IFS, 2014, p.3, grifos nossos).

No que tange a sua estruturação e organização, ainda segundo a resolução nº 03/2014/CS, os Napnes devem ser constituídos por:

[...] um **coordenador** (a), que deverá ser docente ou técnico administrativo efetivo e por uma Equipe Multidisciplinar. Esta **equipe** poderá ser composta por docentes ou técnicos administrativos efetivos e/ou terceirizados, buscando abranger diferentes áreas do conhecimento, discentes regularmente matriculados, ex-alunos, pais e representantes da comunidade externa. [...] Profissionais da área de Psicologia, Pedagogia e Serviço Social

preferencialmente deverão fazer parte do Núcleo, como membro da coordenação, equipe multidisciplinar ou como membro colaborador. (IFS, 2014, p. 4, grifos nossos).

Em 2017, o IFS regulamenta mediante a Resolução nº 37/2017/CS/IFS a Política de Assistência Estudantil da instituição e contempla as ações deste Núcleo no bojo das ações de suporte ao Programa de Acompanhamento e Assistência ao Educando (Praae), contribuindo, assim, com a efetivação das condições de permanência e êxito dos estudantes com necessidades específicas no IFS.

Com esse intuito, as ações de apoio às pessoas com necessidades específicas operacionalizadas pelos Napnes dos *campi*, segundo a Política de Assistência Estudantil do IFS, devem:

[...] envolver a orientação e sensibilização da comunidade interna e externa para as práticas inclusivas no âmbito institucional e **garantir aos estudantes condições de equidade no acesso, permanência**, acompanhamento e desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e conclusão do curso. (IFS, 2017a, p.22, grifos originais).

Atualmente, o Napne do IFS/Campus Aracaju possui uma equipe composta por 1(uma) revisora Braille (responsável pelo setor) e 1(uma) intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) lotados no setor, além de uma equipe multidisciplinar composta por professores e técnico administrativos (Assistente Social e Psicóloga). Essa equipe fica responsável por dar suporte e acolhimento, nos três turnos de funcionamento escolar – manhã, tarde e noite, no que se referem às questões relacionadas à educação inclusiva aos estudantes ativos e egressos.

A perspectiva de trabalho desse Núcleo, de acordo com o PDI (2014-2019), deve

promover a cultura da educação para a convivência, o respeito às diferenças e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição e no espaço social mais amplo, de forma a efetivar os princípios da educação inclusiva; garantir a implementação de políticas de acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com necessidades específicas; estimular atitude de inclusão na comunidade interna e externa de modo que as pessoas, em seu percurso, adquiram conhecimentos profissionais e também uma formação humana pautada na ética, na solidariedade e no respeito às diferenças. (IFS, 2017b, p. 76)

Para tanto, o Napne, segundo o PDI (2014-2019), tem como objetivo o compromisso de:

[...] construir e fortalecer as ações de Educação Inclusiva no IFS, reduzindo as barreiras educativas, através de uma política inclusiva criando possibilidades diferenciadas para ensinar, focando o olhar nas potencialidades e não somente nas dificuldades apresentadas pelo aluno, enxergando o aluno na sua totalidade e concretude, e a escola, como meio de desenvolvimento. (IFS, 2017b, p. 76)

Conforme posto, o Napne possui atribuições que caminham no sentido de favorecer e fomentar um ambiente escolar inclusivo onde a diversidade não pode ser considerada como desvio ou algo que precisa ser corrigido ou tolerado. À vista disso, a construção das ações compreende que todos os sujeitos estudantes vivenciam, em seu percurso escolar, necessidades educativas específicas. Logo, cada grupo de estudantes que compõem uma turma apresenta um conjunto singular de necessidades que devem ser consideradas, sendo a partir delas pensadas, em conjunto, as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem que devem constituir ponto de partida.

Nesse contexto, segundo relatório de atividades Napne 2017, a operacionalização das atividades do setor – Napne – é executada com base em demandas espontâneas, demandas encaminhadas e demandas planejadas. As espontâneas referem-se àquelas nas quais o estudante procura o setor e sua respectiva equipe para compartilhar determinada situação. As encaminhadas são caracterizadas quando o estudante é encaminhado ao setor, formal ou informalmente, por qualquer servidor, familiar ou colega estudante. Referente às demandas programadas, identificam-se ações vinculadas ao acolhimento dos estudantes ingressantes; acompanhamento de desempenho, frequência e comportamento na vivência escolar dos estudantes cadastrados no Napne; rondas periódicas pela escola com intuito de conhecer e identificar questões que necessitem de intervenção; visitas domiciliares e institucionais para o acompanhamento em rede; reunião com docentes e coordenadores de cursos para acompanhamento em conjunto, troca de informações e experiências.

Conforme documento, uma das ações é o acolhimento de estudantes ingressantes, através do sistema de reserva de vagas, que consiste em uma sequência de intervenções, do tipo: 1) Levantamento junto à Coordenação de Registro Escolar (CRE) dos estudantes matriculados com identificação de necessidades específicas; 2) Organização dos dados coletados; 3) Início do Checklist de informações importantes sobre os sujeitos estudantes ingressantes, momento em que, caso o estudante aceite o convite, é agendado dia e horário para que a equipe do Napne possa recebê-lo e, assim, realizar a entrevista de cadastramento onde o estudante poderá socializar informações relevantes sobre a família e histórico pessoal

do aluno; histórico de atendimentos fora do ambiente escolar; dados sobre a escolarização; identificação da(s) potencialidade(s) e da(s) dificuldade(s); expectativas e espaço destinado ao estudante registrar informações que julgue importante e que não foram abordadas durante a entrevista; e 4) Encaminhamentos necessários.

Ainda segundo o relatório, a perspectiva de acompanhamento realizada pelo referido Núcleo perpassa a possibilidade de acolhimento de qualquer pessoa, estudante ou servidor, que, de maneira espontânea ou encaminhada, apresente alguma necessidade específica, temporária ou permanente, que dificulte sua participação no ambiente institucional. A concepção que norteia o fluxo e execução dos acolhimentos vislumbra, desta forma, a possibilidade apontada por Santos (2003), em que, por meio da inclusão escolar, o desafio de conseguir que todos tenham acesso à educação básica de qualidade necessita do entendimento e respeito às diferenças culturais, sociais e individuais, posto que podem essas – as diferenças – configurar as necessidades educacionais especiais que todos podemos ter, em qualquer momento de nossas trajetórias escolares e que devem ser atendidas e acolhidas, pois dependendo de como sejam vistas pela instituição educacional e seu entorno podem nos colocar em situações de desvantagem e exclusão.

Esse fluxo de procedimentos e entendimento dialogam, por exemplo, com a perspectiva que Salgado e Souza (2017) destacam na efetivação de um acolhimento inclusivo em que é importante reconhecer e considerar elementos como: “aprender com as diferenças; estar em constante aprendizado; perceber suas limitações em um processo constante de autoconhecimento; entender que cada indivíduo é único e necessita ser compreendido [...]” (IBIDEM, p.1).

Nesse sentido, segundo Coelho (2016, p.101), “conviver com a diferença não significa desprezá-la nem supervalorizá-la, mas cabe frisar que a pessoa com deficiência é, antes de tudo, pessoa, ser humano e não se resume a uma deficiência ou barreiras que a constroem”. É a perspectiva da inclusão num movimento em que a diferença é experimentada enquanto valor e que envolve o exercício da cultura colaborativa do respeito às individualidades de cada sujeito (com ou sem deficiência), muitas vezes, desconsideradas pela demanda de processos, rendimentos e resultados que só consideram, muitas vezes, um crivo padrão. Precisa de estímulos, motivação e garantia de direitos e não de caridade e/ou superproteção.

Nesse entendimento, a postura e prática inclusiva convergem para a percepção, não de respostas prontas ou padronizadas, mas para o exercício de:

[...] reinventarmos nossas relações com os outros e com nós mesmos, nos desprendermos de nós mesmos, liberar a vida aí onde ela está aprisionada, devir-outro, tornarmos outra coisa. A produção permanente de formas subjetivas que desconstruam as estruturas binárias e excludentes do tipo adulto-criança, homem-mulher, heterossexual-homossexual, [normal-anormal], outro-eu mesmo. Uma resistência à tentativa de capturar as diferenças como signo de uma identidade, já que a essência da alteridade é justamente um tornar-se. Pois um dos riscos [...] é que persistamos com lógicas binaristas, nas quais a inclusão de um termo sirva sempre como automática exclusão do outro. (DINIS, 2008, p. 489).

Para a efetivação do direito de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, deve-se considerar o que versa o Decreto nº 6.949/2009 acerca do respeito à dignidade e à autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a percepção do atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes, não podendo as instituições de ensino restringir o acesso a qualquer curso por motivo de deficiência. Nessa direção, deve-se garantir a acessibilidade e o desenvolvimento da autonomia no processo educacional; a decisão sobre a formação profissional, por sua vez, deverá ser tomada pelo próprio estudante, com a orientação da família e da escola. (BRASIL, 2013).

3 CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em pauta é vinculada ao Programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) que possui objetivo de proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por meio da realização de pesquisas relacionadas à educação profissional e tecnológica, tendo em vista tanto a produção de conhecimento quanto o desenvolvimento de produtos e materiais técnico-científicos educacionais e de gestão em espaços formais ou não formais, contribuindo com o desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural nas diversas regiões do país (BRASIL, 2017).

Dentro do ProfEPT, esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa baseada em Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e relaciona-se à área do Macroprojeto 2 que agrega debates acerca de Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT. Essa área abriga ainda

[...] projetos que trabalham as principais questões de ensino e aprendizagem na EPT, no que se refere a questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação e relações étnico-raciais, Educação quilombola, Educação do Campo, Questões de Gênero e **Educação para Pessoa(s) com Deficiência(s) (PCDs)**, e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho e com os processos educacionais na EPT. (BRASIL, 2017, p. 4, grifos nossos).

A pesquisa em tela classificou-se, quanto à abordagem, em pesquisa qualitativa cujo método foi organizado enquanto estudo de caso. Utilizou-se como procedimentos de coleta de dados a análise documental, revisão bibliográfica, aplicação de questionários e entrevista individual semiestruturada, tendo na análise de conteúdo seu recurso para parâmetro de análise dos dados.

No que se refere ao enfoque qualitativo da referida pesquisa, ratifica-se a concepção registrada por Lakatos e Marconi (2011, p. 269) como sendo aquela que “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”, fornecendo “análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento”.

A opção do método de investigação empírica do estudo de caso repousa no entendimento expresso por Yin (2001, p. 21) quando afirma ser esse o método que “contribui,

de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”, podendo ser utilizada de forma extensiva em pesquisa nas ciências sociais – incluindo áreas voltadas à educação. O estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Levando em consideração essa perspectiva, a pesquisa buscou identificar e analisar o fenômeno da concepção de educação inclusiva, bem como os aspectos desafiantes e facilitadores no percurso de acesso, permanência e êxito vivenciado pelos sujeitos da pesquisa.

Quanto à amostra, a intenção inicial era contar com a participação, enquanto sujeitos da pesquisa, de todos os estudantes assistidos pelo Napne que concluíram o curso no ano de 2017 – por poderem dimensionar o itinerário de acesso, permanência e êxito do curso no IFS – e de todos os membros da equipe multiprofissional, representando uma amostragem censitária composta por 7 (sete) estudantes e 10 (dez) membros da equipe multiprofissional do IFS/Campus Aracaju.

Da amostra referenciada para os estudantes, apenas 2 (dois) não participaram da pesquisa, pois não foram localizados nos contatos registrados na instituição, mesmo diante de buscas por intermédio de ferramentas formais e informais. Desta feita, 5(cinco) tiveram efetivada a participação na pesquisa. Desses, 3(três) são do curso tecnólogo de Gestão em Turismo, 1(um) do curso de Licenciatura em química e 1(um) do curso técnico em Edificações subsequente, conforme detalhamento exposto no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Estudantes assistidos pelo Napne que concluíram em 2017 e participaram da pesquisa.

Sujeitos	Curso	Modalidade	Idade
S A	Gestão em Turismo	Tecnólogo/Superior	33
S B	Gestão em Turismo	Tecnólogo/Superior	46
S C	Gestão em Turismo	Tecnólogo/Superior	33
S D	Química	Licenciatura/Superior	31
S E	Edificações	Técnico/Subsequente	24

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Já a equipe multidisciplinar instituída em 11 de março de 2015 - através da portaria nº 728/2015/IFS - é composta por 10(dez) membros, a saber: 1(uma) revisora Braille (responsável pelo Napne e preside a equipe por portaria), 4(quatro) docentes, 01(uma) interprete de LIBRAS, 2(duas) assistentes sociais, 1(um) assistente em administração e 1(uma) psicóloga. Entretanto, dessa amostra referenciada, um dos membros, a psicóloga, não participou da pesquisa por se constituir como pesquisadora da investigação em tela. No quadro 3, abaixo, faremos a apresentação da equipe multiprofissional que participou da pesquisa, vejamos:

Quadro 3 – Equipe multiprofissional que acompanha os estudantes inseridos no Napne.

Sujeitos	Lotação	Função
S F	NAPNE	Intérprete
S G	NAPNE	Responsável pelo Napne, revisora Braille e coordena a equipe
S H	CAE ¹⁴	Assistente Social
S I	COSE ¹⁵	Assistente em administração
S J	CAE	Assistente Social
S K	Saneamento Ambiental	Docente
S L	CCHS ¹⁶	Docente
S M	Matemática	Docente
S N	Matemática	Docente

Fonte: Elaboração da autora (2018).

O *lócus* de vinculação dos sujeitos participantes da pesquisa é o IFS/Campus Aracaju¹⁷, que possui o objetivo de “desenvolver o ensino, pesquisa, extensão e a inovação tecnológica segundo as diretrizes, regulamentações e normas homologadas e estabelecidas pelo Conselho Superior e pela Reitoria” (IFS, 2017c, *online*).

No percurso dessa investigação, recorreu-se aos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental, coleta e análise de dados. Como fontes de pesquisa, foram acessados artigos, livros, guias, manuais, legislação, documentários, dissertações e teses publicadas na área de Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica, além das obras que versam sobre referenciais metodológicos.

A pesquisa documental foi realizada com o fito de ter acesso e sistematizar informações dos sujeitos estudantes, do cenário da pesquisa e do Napne, configurando-se,

¹⁴ Coordenadoria de Assuntos Estudantis.

¹⁵ Coordenadoria de Saúde Escolar.

¹⁶ Coordenadoria de Ciências Humanas e Sociais.

¹⁷ Fica localizado na Av. Engenheiro Gentil Tavares da Mota, 1166, Bairro Getúlio Vargas, Aracaju – Sergipe.

portanto, a “[...] técnica de identificação, levantamento e exploração de documentos fontes do objeto pesquisado que serão utilizadas no desenvolvimento da pesquisa” (SEVERINO, 2016, p.133).

Ainda no processo de coleta dos dados, foram aplicadas e gravadas entrevistas individuais semiestruturadas, após convite e anuência dos sujeitos, com os 5(cinco) estudantes que concluíram sua formação no IFS/Campus Aracaju no ano de 2017 e que foram assistidos pelo Napne do IFS/Campus Aracaju, garantindo o anonimato desses sujeitos.

Para Triviños (2010, p.246), a entrevista semiestruturada é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessem à pesquisa”, valorizando, ao mesmo tempo, a presença do investigador e oferecendo todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a pesquisa. Nesse enquadramento, a entrevista semiestruturada, de acordo com Manzini (2012), deve partir de um roteiro com perguntas abertas podendo ter flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado, possibilitando ao entrevistador a realização de perguntas complementares com a finalidade de melhor compreensão do fenômeno em foco.

Dentro dessa perspectiva, as entrevistas foram agendadas previamente com os estudantes e foram realizadas, após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁸, seguindo um roteiro¹⁹ de entrevista dividido em 5(cinco) blocos: a) perfil do entrevistado; b) educação inclusiva; c) desafios relacionados ao acesso, permanência e êxito; d) facilitadores do acesso, permanência e êxito; e) sugestões.

Desse modo, o roteiro da entrevista buscou identificar dados dos itinerários escolares dos estudantes; expectativas quanto ao ingresso no IFS; forma de acesso; concepção de educação inclusiva; elementos considerados desafiadores no percurso acadêmico e que compuseram “figura-e-fundo” das experiências positivas no trajeto escolar; bem como contribuições que avaliaram importantes no caminho, “início-meio-fim”, das vivências vinculadas aos sujeitos estudantes.

Além disso, enquanto procedimento de coleta de dados, foram aplicados questionários²⁰ com os integrantes da equipe multiprofissional instituída pela portaria nº 728/2015/IFS. O questionário foi produzido levando em consideração 5(cinco) blocos: a) perfil do entrevistado; b) educação inclusiva; c) desafios relacionados ao acesso, permanência

¹⁸ Ver Apêndice D.

¹⁹ Ver Apêndice B.

²⁰ Ver Apêndice A.

e êxito; d) facilitadores do acesso, permanência e êxito; e) sugestões, e, foram disponibilizados aos sujeitos constituintes da equipe, após ciência e sinalização de concordância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), preservando-se a identidade dos participantes.

Vale ressaltar que, para a realização da pesquisa, foram providenciados: termo de anuência da instituição em que foi realizada a pesquisa; cadastramento da pesquisadora em pauta na Plataforma Brasil; assim como a submissão do Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética através da Plataforma Brasil.

A análise dos dados das entrevistas e dos questionários foi subsidiada a partir da técnica de Análise de Conteúdo que representa:

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

Para Bardin (1977, p.9), trata-se de “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...]”, principalmente na área das ciências humanas, que servem para desvelar o que está oculto no texto, o “[...] escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem.”. Triviños (2010, p.159) complementa destacando que se trata de um método que se presta ao estudo “[...] das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios etc.”.

Nesse sentido, os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo e sistematizados na seção Resultados e Discussões deste trabalho, assim como subsidiaram a elaboração e a aplicação do Produto Educacional²¹ - Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas - intitulado “A diferença está no olhar”.

O Produto Educacional foi elaborado após a coleta e análise dos dados com os estudantes participantes e equipe multiprofissional, levando em consideração os elementos, por estes sinalizados, referentes à educação inclusiva, seus desafios e possibilidades. A partir dessas contribuições, foi organizado e diagramado em formato de um material textual, contando com conteúdo e imagens que ilustram a temática abordada.

²¹ Ver Apêndice E.

O Guia “A diferença está no olhar” foi estruturado com uma apresentação, seguida de uma seção de introdução da temática. Após essa etapa, passa a apresentar, através de perguntas norteadoras, elementos que situam a discussão da educação inclusiva, como: O que é educação Inclusiva?; Quem são esses sujeitos?; Conseguimos ver para além dos rótulos?; Não entendo de todas as diferenças! E agora?; Vou passar a mão na cabeça?; Então diga o que eu tenho que fazer!; Acesso, Permanência e Êxito; Existe uma única forma de ensinar e avaliar?; E isso tudo não é uma utopia?; e, por fim, a estratégia necessária à operacionalização da educação inclusiva que nomeia a última seção - Não é estar só – demandando a articulação dos sujeitos. Completando a sequência do Guia, aparecem as referências bibliográficas.

Após a sua elaboração, foi agendado momento de apresentação – aplicação - à comunidade acadêmica do IFS, realizado em setembro de 2019. Para esse momento, foi realizado levantamento da turma que possuía maior número de estudantes assistidos pelo Napne. Após identificação, feito o convite a um dos professores que lecionam esse grupo de estudantes, para que se disponibilizasse o horário e local de uma das suas aulas com a finalidade de apresentação do Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas. Além do convite a esse docente e aos estudantes da turma previamente selecionada, foram estabelecidos contatos com os sujeitos participantes da pesquisa: técnicos administrativos, docentes e coordenadores de cursos para, também, participarem desse momento.

A aplicação contou com um momento de breve apresentação da pesquisadora e da pesquisa, como também do Produto Educacional²². Durante a exposição do Guia, a participação dos presentes era livre, possibilitando interlocução entre o conteúdo apresentado com as dúvidas e/ou contribuições dos presentes. Ao final, foi realizada aplicação de um questionário avaliativo do conteúdo pelos participantes da atividade. Vale ressaltar que, durante a apresentação, foi disponibilizado, aos estudantes com deficiência, suporte de audiodescrição de imagens e leitor no caso do questionário final, por parte de servidores do IFS, voluntários, previamente contactados.

²² O Guia, no momento, possui formatação impressa e digital. Pretende-se, como desdobramento futuro, formatá-lo na versão em Braille, bem como em áudio, proporcionando assim maior acessibilidade ao referido produto educacional.

4 CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, será apresentada a análise e discussão das entrevistas e questionários com estudantes e membros da equipe multidisciplinar do Campus Aracaju. As informações foram organizadas de acordo com os blocos temáticos que compuseram tanto o questionário quanto o roteiro de entrevistas: Bloco 1 - Perfil dos entrevistados; Bloco 2 - Educação Inclusiva; Bloco 3 - Desafios no acesso, permanência e êxito; Bloco 4 - Facilitadores no acesso, permanência e êxito; e, por fim, o Bloco 5 - Sugestões.

4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

No Bloco do perfil dos sujeitos estudantes participantes da pesquisa, conforme o quadro 04 a seguir, a faixa etária predominante varia entre 25 e 46 anos, tendo apenas 1(um) abaixo desse intervalo. Percebe-se, também, que, dos 5(cinco) estudantes, 2(dois) tiveram seu itinerário escolar anterior realizado em escola particular, enquanto 3(três) estudaram, antes do IFS, em escolas públicas.

Quadro 4 – Perfil dos estudantes entrevistados

Sujeitos	Identificação	Idade	Modalidade	Escola anterior	Acesso	Ingresso no curso atual
S A	Estudante	33 anos	superior	Particular	Ampla concorrência	2012
S B	Estudante	46 anos	superior	Pública	Ampla concorrência	2012
S C	Estudante	34 anos	superior	Pública	Ampla concorrência	2013
S D	Estudante	32 anos	superior	Particular	Ampla concorrência	2012
S E	Estudante	25 anos	subsequente	Pública	Ampla concorrência	2014

Fonte: Elaboração da autora (2019)

Com relação à escolha pelo IFS para dar continuidade aos estudos os sujeitos apontaram, mesmo diante de diferentes percursos escolares anteriores, elementos, em sua maioria, que valoravam a qualidade de ensino em uma instituição Federal, as condições necessárias para acolher suas demandas, bem como ser o IFS uma referência, entre seus familiares e amigos, na conquista de um futuro melhor através da preparação para o mercado de trabalho, como constatado nos relatos das entrevistas:

Porque foi o único caminho que eu vi aqui em Aracaju que eu tinha condições de entrar para estudar. [...] Porque eu via as condições de eu ter um futuro, de técnico, de superior, com condições de eu ter professores para me ensinar e não com professores para ficar tendo pena de mim, coitadinho, de passar por passar o aluno. Entende? (S A)

Porque eu sempre quis muito ser alguma coisa, ser alguém na vida, gostava e gosto de estudar, apesar de ser um pouco dispersa e o IFS também era mais acessível a mim porque não paga, além de ser uma instituição Federal, né? E tinha o curso que eu queria. (S E)

Na época meu cunhado e meu ex, que era meu noivo na época, estudavam aqui e me incentivaram a estudar aqui também. (S C)

Foi por intermédio do diretor da última escola que estudei. Agradeço muito a ele até hoje. (S D)

No percurso escolar anterior ao IFS, os sujeitos trouxeram vivências de superação diante de alguns desafios quanto à acessibilidade, vulnerabilidade socioeconômica e, também, relacionadas às metodologias de ensino, conforme relatam:

Eu peguei a cadeira de rodas botei no colégio e toda vez que eu ia estudar subia na moto e o rapaz pegava a cadeira e eu ia estudar. Esse foi um dos meus primeiros desafios. (S C)

Só tive dificuldade com matemática porque a professora só fazia copiar e não explicava muito bem. Parecia tipo aquela coisa como chama no livro de Paulo Freire de educação bancária. Ela só empurrava conteúdo e não tava nem aí se a gente estava entendendo ou não, mandava decorar. (S D)

Esse último relato destaca uma importante questão vinculada à compreensão do processo de ensino-aprendizagem e, com ela, das metodologias de ensino adotadas que podem significar, ao invés de facilitadores, entraves na formação do estudante. Sobre esse aspecto, Nogaro e Granella (2012, p. 14) registram que

[...] em muitos casos, os alunos tendem a repetir o que o professor diz sem saber por quê e para quê. E o que é pior, muitas vezes o aluno, em detrimento ao que lhe é ensinado, vê intimidado, tolhido, negado o seu individualismo, sua cultura e seu humanismo. Deste modo, muitas vezes “estudar” passa a ser sinônimo de “memorizar”; a “inteligência” do aluno passa a ser medida segundo a sua capacidade de “decorar” conteúdos.

Quanto à forma de ingresso, destaca-se que nenhum dos estudantes entrevistados registrou ter tido o ingresso via sistema de reserva de vagas. Esse dado sugere algumas reflexões: desmistifica a ideia que as pessoas com deficiência, apenas, efetivam seu acesso à

escola pelo ingresso condicionado à reserva de vagas. Essa compreensão, além de subestimar a capacidade dos sujeitos com deficiência, desconsidera o entendimento da reserva de vagas enquanto direito e não como benesse.

Entretanto, é *mister* destacar que o ingresso via ampla concorrência pelos sujeitos da pesquisa apesar de representar uma ruptura à associação que atrela de maneira acrítica o acesso do estudante com deficiência, somente, ao acesso sob às regras do regime de reserva de vagas, não desconsidera o mérito e a relevância da política de cotas na perspectiva de direito e enquanto ferramenta importante de concretização da igualdade material para indivíduos historicamente desfavorecidos.

Nesse direcionamento, é importante destacar que, em dezembro de 2016, a Lei nº 13.409 altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e passa a dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

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

Apesar desse dispositivo legal, é interessante sublinhar que, no IFS – quando ainda ETFSE/CEFET-SE –, de acordo com Oliveira (2018) – entre 2001 e 2007 –, houve oferta de processos seletivos com vagas reservadas para a pessoa com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e, posteriormente, nos cursos de graduação, fruto de um conjunto de ações de formação profissional da pessoa com deficiência impulsionado, na época, pela implantação da Ação Tec Nep.

Com relação aos sujeitos da pesquisa da equipe multidisciplinar que responderam ao questionário, como visto no quadro 5 abaixo, constatou-se que, dos 9(nove) membros, 5(cinco) eram técnicos-administrativos e 4(quatro) docentes. Destes, verificou-se que 4(quatro) possuíam até 5 anos de experiência profissional no IFS, enquanto os outros 5(cinco) servidores apontaram possuir mais de 5 anos na instituição, sendo que destes, 3(três) já ultrapassaram mais de 10 anos de vínculo laborativo.

Quadro 5 – Perfil da equipe multidisciplinar.

Sujeitos	Identificação	Exercício Profissional no IFS?	Possui curso na área de inclusão?	Tem experiências com abordagens inclusivas?
S F	Técnico	1 a 5 anos	Sim	Sim
S G	Técnico	1 a 5 anos	Sim	Sim
S H	Técnico	mais de 10 anos	Sim	Sim
S I	Técnico	mais de 10 anos	Sim	Não
S J	Técnico	mais de 10 anos	Sim	Sim
S K	Docente	1 a 5 anos	Não	Sim
S L	Docente	1 a 5 anos	Sim	Sim
S M	Docente	6 a 10 anos	Sim	Sim
S N	Docente	6 a 10 anos	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora (2019)

Percebe-se que a composição da equipe multidisciplinar do Campus Aracaju, via portaria institucional²³, possui uma relativa paridade entre técnicos e docentes. Ressalta-se, entretanto, a ausência do profissional de Pedagogia como membro representado nesse grupo multidisciplinar, sendo que a instituição dispõe em seu quadro de servidores profissionais dessa área no referido campus. Não obstante a não efetivação via portaria, as ações desenvolvidas pela equipe multidisciplinar costumam, segundo registro das ações desenvolvidas pelo Napne, dialogar com os demais profissionais do campus para, em parceria, desenvolver as ações e atividades. Contudo, é importante sinalizar que o registro em portaria representa, na prática, a legitimação do espaço de intervenção necessário do profissional, bem como favorece, em tese, a celeridade dos encaminhamentos a serem efetuados e acompanhados, visto que passa a compor o planejamento de suas intervenções cotidianas.

No tocante a possuir curso na área de inclusão e ter experiência com abordagens inclusivas, predominou entre os sujeitos a confirmação tanto de cursos, quanto de vivências inclusivas. Como os sujeitos em pauta são membros da equipe multidisciplinar, esses dados corroboram com a natureza de suas atribuições vinculadas ao suporte, reflexão e articulação das ações do Napne.

²³ Portaria de nº 728/2015/IFS - é composta por 1(uma) revisora Braille (responsável pelo Napne e quem preside a equipe por portaria), 04(quatro) docentes, 1(uma) intérprete de LIBRAS, 2(duas) assistentes sociais, 1(um) assistente em administração e 1(uma) psicóloga.

4.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As percepções dos entrevistados, estudantes e equipe técnica, em relação à educação inclusiva contemplaram, em sua maioria, referências direcionadas ao entendimento de ser a educação inclusiva uma possibilidade de incluir a diversidade inerente à condição de ser humano.

A educação inclusiva é a educação que inclui a todos, sem distinguir raça, cor, opção sexual, condições financeiras, cor do cabelo, gostos musicais, de vestir. (S E)

Para mim, numa concepção um pouco mais geral, é a educação que atenda a todos/as considerando as múltiplas diversidades, como a econômica, étnica, social, sexual, entre outras. (S H)

Acerca desta perspectiva de educação para todos, Santos (2002) tenciona a favor da necessidade de buscar novos sentidos no percurso da operacionalização do processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar, vez que:

[...] se o alunado é potencialmente qualquer indivíduo, a oferta educacional não pode estar centrada apenas em torno do lidar com as deficiências. Ela deve ser equacionada no sentido de se buscar o rompimento de barreiras que impeçam o aluno de aprender. Essas barreiras podem se dar em função de aspectos inerentes ao próprio aluno, e/ou em função de aspectos sociais e econômicos, e/ou ainda, em função de uma má organização do próprio sistema educacional que, exagerando suas características de padronização, desconsidera as particularidades de cada caso presente na escola. (SANTOS, 2002, p. 113).

Essa compreensão vai ao encontro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao entender que

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1)

Como também é consoante com a concepção de inclusão expressa no PDI (2014-2019) do IFS, em que defende que a educação inclusiva:

[...] perpassa por um entendimento amplo do conceito que vai muito além do ato de incluir pessoas com necessidades específicas, mas também, diversos grupos excluídos historicamente como negros, índios ou quilombolas, mulheres, alunos de escola pública e pessoas com deficiência. (IFS, 2017b, p.74)

Vale ressaltar, ainda, que a perspectiva de inclusão de todos ancora-se na concepção de uma educação democrática e em princípios humanistas fruto de acordos internacionais dos quais o Brasil foi signatário, tais como a Declaração de Jomtien (1990), resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (1994).

Diante desse amplo cenário, nacional e internacional, que constitui e compreende a educação inclusiva, alguns sujeitos em seus registros destacaram a importância e necessidade de incluir, especificamente, às pessoas com deficiência e às que estavam vivenciando questões de vulnerabilidade socioeconômica, ao assinalarem a educação inclusiva como:

Modalidade de educação voltada para a integração do aluno deficiente (independente do tipo de deficiência) à escola “tradicional”. (S K)

É uma educação que permite o aluno a ter possibilidades, né? Na verdade o aluno tem tanta vontade de tá em uma faculdade, mas o que falta... às vezes falta dinheiro para ele ir para faculdade, às vezes ele não tem alimentação. Então é esse tipo de educação que permite, que ajuda o aluno a ter o ingresso, porque não é só passar, você sabe que tem vários obstáculos que o aluno enfrenta no dia a dia. (S B)

No relato do sujeito S K, chama a atenção a referência feita à integração como forma de leitura da relação do estudante com deficiência e a escola, aspecto que sugere alusão ao modelo de integração - anterior ao paradigma de inclusão - que implica no investimento principal de fomento de mudanças da pessoa com deficiência na direção de sua normalização, de se adequar e adaptar à escola. Vale ressaltar que o debate e legislação atuais no âmbito da educação inclusiva dão ênfase à necessidade de que a escola e sua estrutura física, organizacional e pedagógica garantam a plena participação de todos os sujeitos no cenário escolar.

Apesar deste pontual registro, as respostas dos sujeitos, seja pela análise ampla ou através de exemplificação por recorte de público-alvo da educação inclusiva, destacaram a necessidade de se efetivar um olhar para além das possíveis limitações, e estabelecer relações que percebam o sujeito em sua integralidade, considerando suas singularidades que perpassam potencialidades e pontos a aprimorar.

É você ter uma educação não só nos livros, né, porque ler é fácil, o pior desafio da educação inclusiva é a forma como somos vistos. As pessoas me veem como um deficiente, elas não me veem como uma pessoa. (S C)

É uma educação que possa interagir com todo mundo, que tenha as adequações, que considere o tempo de aprendizagem de todo mundo, não é apenas uma adequação de prova, mas uma educação onde todos são vistos com suas necessidades. (S D)

Esse destaque no cenário da educação inclusiva é um dos pontos discutidos por Ló (2010, p. 123), ao pontuar que “Educação inclusiva e diversidade são pontos inseparáveis um do outro e nos fazem voltar o olhar para o aluno com suas diferenças individuais, aptidões, motivações, interesses e experiências de vida.”. Ao partir desse entendimento, vislumbra-se que a forma como estabelecemos o olhar para os sujeitos é importante, pois é através dele que serão construídas as relações e disparados e/ou executados agenciadores técnicos, pedagógicos, morais e éticos rumo à efetivação de uma educação inclusiva.

De forma convergente com essa compreensão, o PDI (2014-2019) sinaliza, enquanto objetivo do Napne, a necessidade de:

[...] construir e fortalecer as ações de Educação Inclusiva no IFS, reduzindo as barreiras educativas, através de uma política inclusiva criando possibilidades diferenciadas para ensinar, focando o olhar nas potencialidades e não somente nas dificuldades apresentadas pelo aluno, enxergando o aluno na sua totalidade e concretude, e a escola, como meio de desenvolvimento. (IFS, 2017b, p. 76).

Nesse sentido, alguns sujeitos enfatizaram ser relevante, na efetivação de uma educação inclusiva, a ruptura com a ideia de que lidar com pessoas que trazem necessidades diferentes significa “passar a mão na cabeça” por serem incapazes, quando na verdade deviam observar enquanto uma questão de direito, respeito à diferença e equidade.

Porque tem gente que acha que a educação inclusiva é ter pena do aluno, ter dó do aluno, passar ele por passar e pronto. (S A)

Às vezes a pessoa não tem uma visão, né? Ele é considerado um coitadinho, né? Mas na verdade, você sabe aquele cientista, aquele que morreu agora recentemente, que esqueci o nome dele agora, que ele era normal, e aos poucos foi degenerando. Ele era muito inteligente, porque você veja mesmo com a limitação dele, ele conseguiu ver uma possibilidade dele se comunicar e ele conseguiu. Eu esqueci agora o nome dele, é até um nome bem difícil, mas é aquele que até fizeram um filme dele recentemente. Então ali ele não deixou de ter impossibilidade de fazer o que ele queria que foi escrever livros, ele dava palestras, então a pessoa não tem como vê que a pessoa é impossibilitada porque está em uma cadeira de rodas, porque ele é

cego, porque às vezes ele é assim, mas é uma pessoa extremamente inteligente e capaz. (S B)

Essa preocupação com o rompimento de uma visão para além dos rótulos sinaliza a necessidade de valorizar o potencial dos sujeitos compreendendo-os enquanto seres capazes que possuem dificuldades, mas também têm potencialidades. Esse entendimento representa, segundo Ló (2010), desfazer a ideia recorrente de homogeneização, dando lugar ao acolhimento da diversidade e ao reconhecimento das habilidades e desafios que os sujeitos apresentam.

Nessa ótica, é preciso, de acordo com Santos (1995) (apud MANTOAN, 2004, p. 7-8), que “[...] tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”. Essa compreensão alerta para o entendimento de que as oportunidades e estratégias no percurso escolar podem ser diferentes em se tratando de sujeitos com a mesma deficiência, visto que, para um, a ajuda técnica pode recair sobre um aspecto relacionado ao ato de escrever, por exemplo, e já para outro, a importância pode estar direcionada ao ato da escrita.

Nesse cenário, lidar com a diversidade, segundo Rendo e Vega (2006), não significa dar a todos o mesmo, mas a todos o que eles precisam. Representa, portanto, imprimir uma abordagem na e para a diversidade perpassada pela concepção de equidade, fomentando, a oferta de oportunidades de desenvolvimento baseadas na diversidade e nas diferenças individuais dos estudantes, conforme registrou o sujeito (S G).

É uma proposta de educação que respeite as particularidades dos estudantes e promova as adequações metodológicas necessárias para a inserção de todos os estudantes no ambiente escolar. Que esteja a serviço de uma educação para a diversidade. (S G)

Considerando essa prerrogativa do acolhimento à diversidade, os sujeitos, na sua maioria, pontuaram que todos podem ser inseridos no contexto escolar da educação profissional e tecnológica. Contudo, sinalizaram a importância de esse ingresso ter as condições objetivas e subjetivas para a garantia da permanência e êxito.

Todos podem, desde que tenham acompanhamento devido. Porque é complicado você não olhar para as necessidades dos alunos, tem gente que toma remédios, tem gente que não consegue andar e chegar em todo lugar, tem gente que é bom em umas coisas e não é bom em outras. Tem que ver tudo isso. (S D)

Com certeza pode desde que a escola dê o suporte. Porque todos nós tem sua limitação. Eu tenho minha limitação (...), você tem uma limitação que, todos nós tem, ninguém é perfeito nesse planeta da gente, da Terra. (S A)

Pode. Porque já vivenciei estudar na mesma sala de um aluno e era notório que ele tinha problemas e ele era o mais inteligente da turma. E ele não era visto como normal, mas era o mais inteligente. Inclusive passou na UFS. Ele vivia na biblioteca. (S E)

Pode, todos podem ser inseridos, mas nem todo lugar está preparado para receber. É preciso uma boa política de educação inclusiva, né... porque sem acessibilidade não tem como eu ir no banheiro, beber água, falar com o professor se eu for cega ou surda, entre outras deficiências. E quando falo de acessibilidade vai além disso, vai além de uma rampa, porque as pessoas acham que acessibilidade é apenas uma rampa, e não é. E às vezes até a rampa é mal feita, ela não está de acordo com a norma, infelizmente. (S C)

Nessas respostas, evidencia-se que o ambiente possui uma influência direta na autonomia da pessoa com deficiência, posto que o sujeito poderá ter sua situação agravada por causa do seu entorno e não em razão de sua deficiência. O ambiente e seus aspectos relacionados às barreiras físicas, econômicas e sociais compõe, muitas vezes, as reais condições deficientes.

De acordo com esse entendimento, os sujeitos da pesquisa foram unânimes em concordar com a assertiva de que “A deficiência não está na pessoa e sim no ambiente e práticas que não consideram todos os sujeitos”. Isto é, há a compreensão de que a deficiência é externa à pessoa, por advir da incapacidade encontrada no meio em garantir o acesso a todos. Ao reconhecer que os obstáculos e as barreiras à inclusão estão, também, na escola e não nos sujeitos, desloca-se o foco da adequação para os espaços e posturas que constituem o ambiente escolar.

Enquanto direito, a LBI (2015) é um dos marcos legais que perpassa o cenário da educação inclusiva e, sobre o conhecimento acerca dela por parte dos sujeitos da pesquisa, 8(oito) sinalizaram ter conhecimento do seu conteúdo, entretanto 5(cinco) pontuaram não a conhecer, e 1(um) conhecê-la parcialmente. Das respostas, podemos constatar que o desconhecimento do conteúdo se concentrou entre os estudantes, que dos 5(cinco), 3(três) registraram desconhecerem o conteúdo do documento. Pode-se associar esse desconhecimento às barreiras de acesso aos textos jurídicos, ao não interesse nos aspectos legais, ou ao descrédito no cumprimento deles diante das vivências pessoais. Contudo, ressalta-se que conhecer os aspectos normativos e legais constitui maneira importante de luta para garantir a efetivação de direitos.

A despeito dessa constatação, os sujeitos estudantes em suas avaliações do que acham que a escola tem que ter para ser inclusiva colocaram a necessidade do cumprimento da legislação vigente referente à educação inclusiva. Eles pontuaram desde as adequações da estrutura física, quanto aspectos vinculados a procedimentos pedagógicos, de postura na construção das relações interpessoais, como também da importância da sensibilização e capacitação continuada direcionada aos docentes.

Eu acho que tem que ter, vou entrar na minha área, como tem na lei, teria que ter a pista tátil, para o deficiente visual, para poder andar normalmente pelo colégio e ter as condições de adaptar material para leitura para a pessoa poder ler e assim ter uma condição para o aluno. (S A)

Material adequado, estrutura física adequada, carteiras que caibam todo mundo, alguém que fique no elevador para ajudar o aluno, professores que saibam lidar com as pessoas e entendam que nem todo mundo é igual. Palestras, conversas, atividades fora da sala também. (S D)

Biblioteca, atualizada. Apoio, o Napne. Ter a sala de internet, precisa ampliar. Os professores mais especializados e capacitados, com mestrado e doutorado. Refeitório, precisa ampliar mais. E o auditório. (S B)

Um setor de apoio aos estudantes, né. Essa assistência que eu recebi aqui, porque se eu não tivesse eu teria desistido do curso, ou até perdido o tempo de permanecer aqui. Tem que ter pessoas conscientes, humanas, pessoas com educação, amor ao próximo. (S E)

Esse último relato chama a atenção pela vinculação da necessidade para além das adaptações pedagógicas ou de estrutura física, e expressa demanda também contemplada em documento do MEC sobre ajudas técnicas ao registrar que:

[...] A situação da educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático-pedagógico. A inclusão escolar é também socioafetiva. O educando deve sentir-se acolhido e perceber que a diversidade não se constitui um obstáculo e sim um estímulo para a formação de consciência de todos os envolvidos no processo socioeducacional e afetivo. (BRASIL, 2002, p.7)

Sendo por questões de necessidade de adaptações, ou por necessidades de suporte da estrutura física, todos os sujeitos estudantes sinalizaram ter tido, em algum momento do seu percurso escolar no IFS, dificuldades que demandaram acompanhamento de algum setor específico – CAE e/ou Napne.

Vale salientar que foi maioria o registro de respostas, tanto da percepção dos sujeitos estudantes quanto da equipe multidisciplinar, demarcando que os desafios vivenciados pelos estudantes com deficiência são diferentes dos demais. Essa constatação sugere que, para uma

educação inclusiva, todas as singularidades devem ser observadas, compreendidas e acompanhadas, sob pena de, caso contrário, no percurso escolar, serem obstáculos que alimentem a invisibilidade, evasão e/ou abandono.

4.3 DESAFIOS NO ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO EM EPT

Os principais desafios registrados pelos sujeitos da pesquisa no acesso, permanência e êxito contemplaram questões relacionadas às barreiras de comunicação, atitudinal e arquitetônica.

Os estudantes participantes da pesquisa observaram como os principais desafios vivenciados no IFS referente ao acesso, permanência e êxito, a falta de acessibilidade em alguns espaços, a ausência de planejamento de algumas atividades que contemplassem a todos, bem como a forma como eram estabelecidas as suas relações interpessoais.

*Estruturais, de acesso para salas, na calçada, nas visitas técnicas, de **entrosamento** com alguns professores que não compreendiam minha situação, tinha que chamar alguém para interceder por mim. Porque quando eu piorei minha situação de saúde as dificuldades ficaram maior. (S D)*

*O **tamanho** foi um desafio pra mim. As novidades de professores também, porque quando, por exemplo, você estuda no colégio particular os professores é tudo certinho. Tudo certinho não tem um professor, como é que se diz, que bota aquele defeito no aluno. E aqui eu vi, não foi todos, mas aqui eu vi alguns professores dizer que **eu não podia**. (S A)*

*Rapaz, meu ingresso aqui no IFS teve muita dificuldade, por conta do transporte, por conta da **acessibilidade** na instituição, por conta da capacidade de **visão** dos professores, por ser um curso de turismo e eles terem 2 estudantes deficientes na sala, eles não se atentaram as coisas, os detalhes, eles olhavam para sala e viam tudo por igual, sendo que não somos. (S C)*

Essas respostas apontam a necessidade de romper não apenas as barreiras físicas, visíveis, mas sobretudo fica evidente a importância de transpor as barreiras atitudinais e de comunicação, ou seja, o desafio da promoção da educação inclusiva contempla adequação dos espaços escolares, mas também implica na necessária transformação da perspectiva de olhar e de acolher a diversidade, assim como ajustes no planejamento e execução das práticas do ensino e dos processos pedagógicos.

Alguns exemplos colocados pelos sujeitos estudantes expressam aspectos de resistência que enfrentaram para serem acolhidos enquanto estudantes, vez que ou eram

invisíveis e esquecidos quando da participação nas atividades, ou eram limitados à condição de incapaz.

Disseram que eu estava aqui, era como está fazendo um prédio só feito de areia. (S A)

Teve um professor que disse que não queria pessoas deficientes na sala dele. Isso é triste. Um disse, vamos apertar porque o lugar dela não é aqui não, vamos apertar para ela desistir. Mas tinham outros colegas que tinham dificuldades também. (S D)

Tipo eu fui para uma viagem para uma praia, e aí chegou nessa praia eu fiquei o dia todo numa casa porque eu não podia sair porque era muita areia, não tinha condições de sair, e tipo se eu tenho um aluno deficiente na sala de aula, eu tenho que fazer um planejamento para atender todos os alunos. Então eu vou fazer uma viagem técnica que caiba todo mundo. Eu tenho que fazer esse roteiro. Se é turismo então todos tem que tá incluídos, e eu me senti excluída. (S C)

Considerando os relatos, fica evidente o posto por Glat (2011, p. 8), ao afirmar que “indiscutivelmente, uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, é a falta de preparação dos professores e demais agentes educacionais para trabalhar com a diversidade”.

Sendo assim, um dos entraves expressos pelos sujeitos aponta para a resistência em considerar a diversidade, o que evidencia a demanda por momentos de reflexão e ressignificação da capacidade de compreender a condição heterogênea que compõe a realidade da escola. Diante disso, Nogaro e Granella (2012, p. 14-15) enfatizam que

Aceitarmos e respeitarmos diferenças constitui-se em uma virtude. Se o professor discrimina alunos pobres (porque são culturalmente inferiores), alunos negros (por ter uma diversidade étnica inferior), o aluno índio (por não se enquadrar aos padrões culturais da escola), enfim, se o professor discrimina a menina rica, a mulher, o camponês, o operário, não poderá, evidentemente, escutá-los e se não os escutar não poderá falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, não os entenderá. Se o professor se sentir superior ao diferente, não importa quem seja, estará se recusando de escutá-lo. Assim, o diferente não será um outro a merecer respeito, será um isto ou aquilo, este ou esta, anônimos, destrutíveis e desprezíveis.

Com isso, os relatos chamam a atenção para o necessário movimento de admitir, na teoria e prática, uma educação que contemple a diversidade, seja no acesso, permanência e no êxito. Nesse sentido, Glat (2011, p. 4, grifos nossos) alerta que:

[...] para que a diferença não reproduza desigualdades, não basta que todos os alunos tenham igualdade de oportunidade de acesso à escola. É preciso que se reconheça e se trabalhe com as diferenças individuais do alunado, sobretudo aquelas que afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem. Caso contrário, o aluno deixará de ser excluído da escola, mas continuará **excluído na própria escola**.

Essa reflexão acerca da dificuldade em lidar com a diversidade descortina um dado importante referente ao processo de democratização do ingresso à escola. Mendes *et al.* (2015) indica que foram se abrindo as portas da escola para um contingente de pessoas que antes não tinham acesso a ela, no entanto, ao se popularizar, a escola não mudou seus métodos, seu currículo, enfim não alterou suas formas de ensinar. Os autores salientam ainda que:

[...] Durante muito tempo a escola não questionou seu papel neste processo, apenas se livrava dos alunos considerados problemáticos e tudo permanecia igual. Ela não se modificava para se ajustar às diferenças, mas se preocupava mais em excluir a diferença do seu interior, seja barrando o ingresso, promovendo repetência ou evasão dos alunos considerados “diferentes” ou segregando-os para os serviços especializados. (MENDES *et al.*, 2015, p. 17)

Destaca-se, desse modo, a necessidade de questionar o papel da escola enquanto espaço formal que defende - em suas diretrizes, missão e objetivo - acolher a diversidade. De certo, conforme aponta Mendes *et al.* (2015), não é só a escola que apresenta elementos, muitas vezes, intolerantes ao sujeito diferente, vez que apenas reflete o que acontece na sociedade. Contudo, o problema da exclusão da diferença na escola:

[...] é que ela se torna num poderoso veículo de reprodução do preconceito, de reforço à manutenção dos estereótipos dirigidos a determinados grupos, cultivando a cultura da intolerância a tudo o que é diferente, e consequentemente serve de sustentação das desigualdades sociais. (MENDES *et al.*, 2015, p. 17)

Diante do exposto, os desafios para efetivação de uma educação inclusiva que favoreça o acesso, permanência e êxito interpelam a atribuição da escola não só enquanto espaço de formação através dos conteúdos curriculares, mas também enquanto lugar de formação mais integral, que valoriza, respeita e aprende na diversidade.

Essa premissa, de acordo com Pacheco (2007), é referendada pela proposta de educação em EPT que pressupõe uma educação vinculada a um Projeto Democrático, que

assume um papel mais amplo na superação da exclusão social, através de uma educação inclusiva:

[...] humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual. (PACHECO, 2007, p. 4).

A essa formação, vinculam-se propostas pedagógicas que compreendam o princípio da formação integral (formação geral e profissional e tecnológica) e o respeito às diversidades dos sujeitos, favorecendo a inclusão de milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange à escolaridade, seja na perspectiva do trabalho (PACHECO, 2008).

Nesse cenário, o fomento do olhar inclusivo e integrador, através da concepção de uma formação humana integral, possibilita um caminho para a formação de sujeitos críticos, cidadãos e conscientes de sua ação no mundo.

Os membros da equipe multidisciplinar destacaram como principais desafios vivenciados pelos estudantes com necessidades específicas no acesso, permanência e êxito questões relacionadas à acessibilidade dos espaços, às barreiras atitudinais e de comunicação, à falta do cumprimento das exigências previstas em lei no que se refere à inclusão, bem como questões de vulnerabilidade socioeconômica.

Falta de abordagem inclusiva nas relações com os estudantes. Outro desafio é a metodologia usada pelos docentes, as dificuldades financeiras que não são supridas pelos programas sociais estudantis e ainda a implementação de ações e suporte contínuos e não apenas ações pontuais. (S G)

As pessoas têm dificuldade de entender e lidar com as diferenças no cotidiano institucional (cultura institucional, empatia) e a estrutura física, de pessoal, pedagógica e de equipamentos para viabilizar a permanência é insuficiente, na minha avaliação. Também avalio que a inexistência de reserva de vagas em editais internos (pesquisa, extensão, assistência estudantil) dificulte a permanência. (S H)

Falhas na adequação nos documentos e divulgação das informações relativas aos processos seletivos (versão em LIBRAS e em áudio dos editais, audiodescrição e janela em LIBRAS nos materiais de divulgação em vídeo, por exemplo). Falta de acessibilidade nas estruturas físicas, sistemas e processos. Falha nos serviços de apoio (como número insuficiente de intérpretes), de uma política institucional de mediação ao aluno. (S N)

Acredito que um dos desafios é que o processo seletivo é mais excludente que inclusivo. Outro é a falta de uma melhor estrutura logística, física e

pedagógica. Ausência de um corpo docente qualificado para lidar com essas necessidades específicas. Professores despreparados, sem uma metodologia adequada e qualificada. (S I)

A forma de avaliação de ingresso dos deficientes na instituição não leva em consideração o tipo de deficiência. Dificuldade/deficiência da instituição em dar suporte aos alunos especiais dentro da sala de aula e fora dela, assim como a falta de capacitação adequada aos docentes, principalmente os das áreas profissionalizantes. (S K)

Enfatiza-se o destaque dado, no acesso, à falta de cumprimento de acessibilidade no processo seletivo desde a sua divulgação, até a sua realização. Não obstante, no momento, os editais de seleção contemplarem a política de reserva de vagas, constatou-se descontentamento e indagações, por alguns sujeitos da pesquisa, a respeito da divulgação e do cumprimento da efetiva acessibilidade na realização das avaliações.

Esses destaques quanto à acessibilidade nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de educação profissional e tecnológica deveriam ser assegurados, atendendo o que preconiza a LBI (2015), particularmente na adoção de medidas de acessibilidade.

Além das observações legais referentes à acessibilidade nos processos seletivos, aspectos vinculados à carência de postura inclusiva na relação com os estudantes e a falta de capacitação dos atores que compõem a escola foram postos em pauta. Somando-se a essas informações, a insuficiência de recursos humanos destinados à execução de uma política inclusiva e a questão de vulnerabilidade financeira dos estudantes foram destacadas.

A perspectiva de compreensão de uma postura inclusiva levanta a necessidade não só de aspectos estruturais, mas também de:

[...] reformular (como sempre foi necessário) nossas posturas, nossas concepções, e algumas possíveis formas como nos organizamos para “receber” a todos. Na verdade, cabe mesmo questionar se temos, de fato, nos organizado. Referimo-nos a várias formas de organização. A organização “**por dentro**”, ou seja, aquela que toca profundamente nas nossas concepções mais arraigadas a respeito do Outro. Ou mesmo, de termos o despojamento para frear nossos primeiros impulsos e refletir sobre se temos, verdadeiramente, alguma concepção consciente a respeito desse Outro diferente. (SANTOS, 2002, p. 114, grifos nossos).

Dessa maneira, uma proposta de educação inclusiva perpassa a necessidade de fomentar valores inclusivos, em que cabe o exercício de reformular concepções e práticas capazes de compreender, acolher e receber, por dentro e por fora, a todos.

Confluindo com esse entendimento, o sujeito S G destaca que:

A escuta atenta e empática aos estudantes em uma abordagem que contemple mais que a necessidade específica em questão e sim o indivíduo em sua integralidade, considerando seu potencial e aquilo que ele tem como dificuldade, subsidia um atendimento inclusivo educacional sólido, respeitoso e eficaz. (S G)

Uma das formas de fomento dessa perspectiva que valoriza a diversidade passa pela implementação continuada de processo de capacitação e sensibilização de todos que compõem o cenário escolar. Esse ponto toca em um dos elementos sinalizados pelos sujeitos da equipe multidisciplinar, quando colocaram, enquanto desafio, a carência de ações de formação com temática relacionada à educação inclusiva.

Convém endossar a premissa exposta por Glat (2011, p. 3, grifo nosso) de que, para uma escola tradicional se tornar inclusiva,

*[...] ela tem que transformar sua organização, sua estrutura, suas práticas pedagógicas e curriculares, adequar seus espaços e recursos materiais, e sobretudo, **capacitar** seus professores para atender à diversidade do alunado que agora nela ingressa.*

A ausência, ou ineficiência, dessas transformações seja na organização, práticas, posturas e recursos materiais foram registradas como desafios pelos membros da equipe multidisciplinar.

*Para mim, um grande desafio é a **comunicação** através da **LIBRAS**. Além disso, também destaco a necessidade de conhecer melhor o público, de me **capacitar**, dispor de estrutura de atendimento e estratégias de sensibilização da comunidade interna. (S H)*

*Trabalhar com **audiodescrição** das imagens apresentadas em aula, falar da forma mais clara possível e com um tom que se sobressaia aos ruídos da sala de aula e dos corredores, elaborar **avaliações** diferenciadas. (S K)*

Nesse último relato, destaca-se o registro sobre a dificuldade em realizar o processo avaliativo, visto que, muitas vezes, esse impasse repousa no hábito e na perspectiva de avaliação pontual, conteudista e homogênea. Romper com esse entendimento representa reformular conceitos e posturas ao encontro da compreensão de formas de aprendizagem e processos avaliativos múltiplos.

Esse aspecto remonta para reflexão que Rendo e Vega (2006, p. 21) trazem, a saber:

Como você sabe, uma das funções assumidas pela escola é avaliar a aprendizagem escolar em relação à seleção e distribuição de conhecimento [...]. É interessante referir-se ao termo "avaliação" em seus múltiplos significados. Isto aparece nos dicionários da linguagem e etimológico e também é comumente usado com diferentes significados: medir, avaliar, verificar, julgar, interpretar, apreciar, estimar, etc. De um ponto de vista educacional, este termo é altamente distorcido pelo significado de "medir com precisão" e, portanto, emitir um julgamento de natureza mais quantitativa do que qualitativa.

Essa observação compreende a necessidade de ressignificar os conceitos e as práticas avaliativas tradicionais, classificatórias e padronizadas, substituindo-as por outras que considerem o caráter qualitativo inerente às diferentes formas de expressão e apreensão do conteúdo e aprendizagem.

Outro ponto destacado foi o quantitativo de servidores para dar suporte às ações necessárias vinculadas ao acompanhamento dos estudantes. Apesar de entender que as ações inclusivas não estão restritas às desenvolvidas pela equipe multidisciplinar ou pelos servidores do Napne, vez que a postura inclusiva deve ser entendida e realizada por todos, o número reduzido de servidores para acompanhar os estudantes - considerando o funcionamento do Campus Aracaju nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) - representa um desafio na cobertura a todos que necessitam.

Ainda sobre elementos desafiantes, os sujeitos da equipe multidisciplinar observaram os obstáculos vinculados à questão de vulnerabilidade social. Embora o IFS disponha de programas e ações que contemplam auxílios financeiros²⁴ em sua política de assistência estudantil, o quantitativo de vagas, diante da dotação orçamentária disponibilizada, não contempla todos que apresentam questões de vulnerabilidade socioeconômica.

No ano de 2019, por exemplo, as ações vinculadas à assistência estudantil no IFS/Campus Aracaju realizadas pela CAE e que envolvem repasse de auxílio financeiro ao estudante - através de Edital - contemplaram em média 853 alunos no primeiro semestre, dentro de um universo total de aproximadamente, de acordo com dados da Coordenadoria de Registro Escolar (CRE), 3.500 estudantes.

Vale frisar que, segundo relatório de atividades da CAE (2018), as ações de assistência estudantil implementadas através do Praae no IFS/Campus Aracaju contemplam ações, serviços, auxílios e bolsas ao estudante regularmente matriculado, independentemente de sua

²⁴ Ressalta-se que as ações e serviços que demandarem repasses financeiros aos estudantes por meio de auxílios e/ou bolsas serão destinadas, prioritariamente, para atender às necessidades do corpo estudantil cuja renda familiar per capita seja de até um salário mínimo e meio vigente, conforme preceitua as diretrizes contidas no Pnaes. (Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, 2017).

situação socioeconômica, visando ampliar as condições de permanência e êxito no processo educativo.

4.4 FACILITADORES DO ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO EM EPT

Os principais facilitadores apontados pelos sujeitos da pesquisa no acesso, permanência e êxito foram questões relacionadas à garantia da oferta de reserva de vagas, à apresentação de editais, publicações e processos seletivos adaptados, bem como à adequação dos espaços, metodologias, posturas, sistemas e processos. Outros itens faziam referência à necessidade de profissionais capacitados, ao acompanhamento da equipe multidisciplinar e à construção de relações interpessoais perpassadas pela abordagem inclusiva e empática.

Para os estudantes, os principais elementos que contribuem para vivência de experiências exitosas no IFS referentes ao acesso, permanência e êxito reportam à necessidade de docentes qualificados e atentos às diversidades dos estudantes, assim como ambientes adaptados e, sobretudo, relações empáticas.

A adaptação de alguns professores, na estrutura. Porque eu acho assim, minha opinião, o professor que olha, pronto eu aprendi, eu ouvi, como é que se diz, uma palavra de um professor, e ele me disse uma coisa que até hoje eu não esqueço. Ele tem a visão e botou uma roupa, um pano, sei lá, nos olhos pra vê as condições do deficiente. Ele aprendeu a me compreender quando ele botou um, como é que se diz, um lenço, só sei que ele tapou os olhos e aí ele disse foi uma lição para ele, ele me via mas ele não sabia como era eu. Ele só viu minha dificuldade, minha limitação, quando ele fechou os olhos. (S A)

Fazer com que o professor tenha capacitação e ter uns professores com capacitação na área de educação inclusiva. (S B)

As conversas, palestras, atividades fora da sala também. Quando o professor não só repetia o que tava no livro, falava, mostrava exemplo e conversava com a turma. Quando o professor entendia a velocidade certa da turma, todos ganhavam. Mas nem todos conversavam, queria fazer o que queriam fazer e pronto. (S D)

Eu acho que, assim, não só impor as coisas, mas conversar ajuda. Quando eu era ouvida era diferente. Até as provas e trabalhos eram mais interessantes. Fora o acompanhamento, muito importante. (S E)

As respostas demonstram que a forma como as relações eram estabelecidas, quando respeitadas e empáticas, constituíam-se um ponto positivo no processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, o diálogo e o colocar-se no lugar do outro foram sinalizados como balizadores das experiências positivas. Percebe-se que, na avaliação deles, fomentar esse tipo de relação exige, entre outras coisas, disponibilizar capacitação aos profissionais na área de educação inclusiva.

Interessante apontar que, nessas propostas de capacitação, uma resposta sugere que possam ter, também, a participação dos estudantes como maneira de legitimar espaço para expressão de suas opiniões, sem o receio de retaliações.

Eu acho assim que deveria ter uma espécie de mesa redonda com os professores de cada curso todo semestre para que fosse conversado sobre saúde, comportamento com a presença dos alunos para que eles também dessem seu ponto de vista. E também para perceberem que o tempo de aprendizagem não é igual para todo mundo, que podem ensinar de forma mais perto do aluno. O aluno podendo falar sem medo de alguma represália de não ser entendido, porque às vezes existe isso, o aluno não fala porque tem medo. (S D)

Nesse relato, a voz do estudante aparece como possibilidade de disponibilizar o acesso ao “outro lado”, à realidade dos estudantes como forma de, a partir dela, também fossem traçados reflexões e ajustes. Conjuntamente, poderia haver uma articulação de olhares frente aos processos inclusivos ao considerarem a realidade “[...] aos olhos de quem é inserido, aos olhos de quem insere, aos olhos de quem planeja as possibilidades de inserção e ao contexto em que a mesma acontece.” (SANTOS, 2002, p. 108).

Essa soma de olhares é importante, vez que representa oportunidade de contemplar as diversidades no planejamento, na construção de ideias criativas e contextualizadas, também na elaboração de soluções significativas para os desafios no ambiente escolar.

Alguns exemplos citados pelos membros da equipe multidisciplinar referentes às experiências exitosas indicam que a superação dos desafios veio através da forma como os estudantes foram percebidos, acolhidos e acompanhados em interlocução com o docente e/ou equipe considerando a diversidade, vejamos:

Tive uma aluna cadeirante que não queria a ajuda dos colegas e não queria muito contato no início, depois de algumas semanas conseguimos interagir e criar um clima harmonioso no processo de ensino aprendizagem. Outra aluna com deficiência auditiva não se aceitava como surda e foi preciso fazer um trabalho cauteloso durante as discussões. No meio do semestre a aluna se declarou surda para a turma e foi possível ajudá-la na aquisição da LIBRAS. (S L)

O acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem (nos mais variados contextos) e o acolhimento coletivo junto à equipe multidisciplinar do campus. O acompanhamento de um estudante deficiente visual que terminou com êxito o ensino superior. (S G)

Um caso X de autismo. Inicialmente pouco entendida, vista como calada e estranha. Fiz com que o quadro de professores tivesse conhecimento do autismo e principalmente do autismo dela e depois disso foi e é um êxito essa menina no IFS. (S M)

As situações exitosas não dependeram apenas de minhas ações. Pra mim o êxito vem da sensação de ter feito tudo ao meu alcance. Em todos os casos isso foi feito. Em alguns houve reprovação, e eu entendo que isso faz parte do processo. (S N)

Considerando que a perspectiva do olhar diz muito sobre o modo como as estratégias e escolhas são efetivadas, nota-se que a adoção de uma atitude empática e articulada se constitui elemento facilitador para superação dos desafios. Essa compreensão foi constatada nas experiências positivas no desenvolvimento dos estudantes que destacaram como ponto de partida a maneira como foram vistos, entendidos, para depois serem desenhadas estratégias exitosas.

Vale ressaltar, ainda, que a ideia trazida pelo último relato expressa uma noção de êxito que contempla acertos e erros, aprovação e reprovação, comuns à vivência e desenvolvimento escolar. Isso posto, fortalece a noção que os aspectos facilitadores ao ensino aprendizagem compreendem a necessidade de ajustes frente ao entendimento do erro e da reprovação, visto que precisam ser entendidos como inerentes ao desenvolvimento e não como significado limitado ao fracasso.

Sobre essa questão, Nogaro e Granella (2012, p. 10) argumentam que

Insucesso, não significa erro, ao contrário, deve ser encarado como o ponto de partida para o avanço na investigação ou na busca da satisfação de uma necessidade. Neste contexto, os erros da aprendizagem escolar, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência e tecnologia, servem de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para sua superação. Assim, o erro passa a ser usado como fonte de virtude ou de crescimento, necessita de efetiva verificação, para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato; e de esforço, visando compreender o erro quanto à sua constituição (como é esse erro?) e origem (como emergiu esse erro?).

Além desse aspecto, outro elemento interessante no relato do sujeito S N, quando registra que “*as situações exitosas não dependeram apenas de minhas ações*”, assinala para o

entendimento que não recai, somente, ao docente a responsabilidade por vivências exitosas no contexto escolar. Convergingo com esse enfoque, Zerbato e Mendes (2018, p. 1) também advertem que as práticas inclusivas “normalmente recaem sob a responsabilidade única da figura do professor do ensino comum, o qual precisa reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para atendimento e aprendizado de todos”. Com isso, as autoras ponderam que:

[...] As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula. (ZERBATO; MENDES, 2018, p.1).

Os membros da equipe multidisciplinar abordaram como principais aspectos facilitadores no ambiente escolar para os estudantes com necessidades específicas relacionados ao acesso, permanência e êxito, aspectos vinculados à necessidade de acessibilidade nos editais, publicações, processos seletivos e provas; à garantia da política de cotas; à importância de conhecer os estudantes e planejar ações e atividades considerando suas particularidades; ao acolhimento e ao acompanhamento das demandas dos estudantes dentro e fora da sala de aula; assim como ao fortalecimento da equipe multidisciplinar e das relações de respeito à diferença.

A busca do Napne antes do início das aulas pelos alunos matriculados para cadastramento, conhecimento do contexto do estudante e prévia adaptação e a apresentação dos alunos às coordenações de curso antes do início das aulas. Além disso, escuta atenta e empática dos dilemas que o estudante apresentar ao longo do curso, mesmo que estas questões não estejam diretamente ligadas à necessidade específica apresentada pelo discente. (S G)

O Napne dispõe de uma equipe capacitada, embora ainda insuficiente quantitativamente. Participar da equipe multiprofissional do Napne favorece conhecer e aprender sobre as diversas situações e discutir alguns casos; ter participado de alguns projetos e ações que tentaram viabilizar direitos das pessoas com necessidades específicas e debater o cotidiano de tais estudantes. (S H)

O acompanhamento de maneira contínua até o final do curso, quando necessário. (S F)

Trabalhar o psicológico, o contexto social e avaliações, provas e metodologias adaptadas. (S L)

Adequação dos espaços, sistemas, metodologias, avaliações e processos. Política de apoio, com implementação de monitoria na área de mediação, e

um programa de capacitação continuada (de LIBRAS, adequação curricular, Design Universal de Aprendizagem, etc). (S N)

Esses relatos enfatizam que, para estabelecer uma educação inclusiva, há que romper com barreiras físicas e simbólicas, de comunicação, arquitetônicas e atitudinais. Assim, pode-se planejar e efetivar ações e posturas que favoreçam o processo ensino-aprendizagem e a formação inclusiva.

Dessa forma, para efetivação de uma abordagem inclusiva, Camargo (2017) salienta a necessidade de reconhecer, acolher e valorizar as características idiossincráticas dos sujeitos, pois só nesse aspecto poderão participar efetivamente do processo de sua formação.

Verifica-se, nas respostas, que há sinalizações que vão desde o período antes do início efetivo das aulas, passando pela – durante – permanência e alcançando até o momento da conclusão do curso. Chama a atenção o fato de que, seja no início, no meio ou no final, há o alerta para necessidade de conhecer os estudantes com o fito de planejamento inclusivo de material didático, metodologias de ensino, como também processos avaliativos.

Um dos sujeitos fez alusão, enquanto aspectos facilitadores no ambiente escolar, à utilização do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como estratégia que favorece a inclusão ao planejar objetivos, materiais e métodos avaliativos que contemplam a diversidade de habilidades. Essa perspectiva, segundo Rose (2016, n.p.), “[...] representa um conjunto de princípios e diretrizes para ajudar a criar salas de aula que reduzissem as barreiras e ampliassem as oportunidades para a mais ampla gama de estudantes possíveis”.

Com isso, o desafio de transformar escolas inclusivas e favoráveis à aprendizagem de todos traz ao universo da educação a necessidade de planejamento de materiais, atividades, avaliações, visitas técnicas etc., que contemplem a maior quantidade de diversidade possível, visto que há mais possibilidade de materializar a ruptura das barreiras que dificultam o acesso à locomoção, comunicação, informação e conhecimento dos estudantes no seu percurso do acesso, permanência e êxito escolar.

A proposta do DUA, de acordo com Zerbato e Mendes (2018, p.150), possui como

[...] objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes.

Isso favorece a permanência, participação e a aprendizagem dos estudantes ao planejar materiais e métodos múltiplos de apresentação das informações e conteúdo, ao considerar

múltiplos meios de expressão, assim como fomentar estratégias que possam ampliar o engajamento do aluno através de atividade, fornecendo, de acordo com as autoras, “níveis ajustáveis de desafio; oferecer oportunidade de interagir em diferentes contextos de aprendizagem e proporcionar opções de incentivos e recompensas na aprendizagem”. (IBIDEM, p. 151).

Desse modo, quando estamos em um ambiente escolar, as diferenças podem ser de ritmo, de apreensão do conteúdo, do ver, do ouvir, do falar, do interagir. O importante é, considerando as potencialidades e habilidades, explorar de formas múltiplas os conteúdos, o planejamento de atividades e a maneira de avaliar a demonstração e expressão do aprendizado pelo aprendiz/estudante.

4.5 SUGESTÕES

As sugestões para favorecer a garantia do acesso, permanência e êxito dos estudantes com necessidades específicas sinalizadas pelos sujeitos da pesquisa, tanto estudantes quanto membros da equipe multidisciplinar, em sua maioria, contemplaram o investimento em capacitação dos professores e profissionais que compõem a escola.

*Que o IFS dê as condições aos professores, preparo, dá uma **capacitação** para os professores não serem leigos para os deficientes. Rapaz eu entendo, assim, que se a pessoa passar na reserva de vagas e não tiver as condições do colégio não vale de nada. (S A)*

Capacitação para docentes, técnicos administrativos, terceirizados e estudantes. Incentivo ao desenvolvimento de tecnologias assistivas pelo próprio IFS (estudantes e servidores) que abarquem as especificidades pedagógicas da nossa realidade, já que somos uma instituição de tecnologia. O processo de ensino-aprendizagem também pode ser discutido e melhorado como ministração de conteúdos, rotinas de estudo, pesquisa, formas de avaliação. Ações mais específicas de assistência estudantil, como reserva de vagas em editais internos (pesquisa, extensão, assistência estudantil, entre outros). Melhorar a estruturação do Napne com mais pessoas e equipamentos. (S H)

Implementar **capacitação** docente (com oficinas nos eventos de jornada pedagógica e no decorrer dos períodos letivos) e um programa de monitoria de mediação escolar (onde os próprios discentes possam atuar dando apoio aos alunos com necessidades específicas). Publicação dos editais em versão narrada e em LIBRAS. Promover acessibilidade na aplicação das provas de seleção (com leitor e intérprete, caso isso já não ocorra). Tornar os sistemas informatizados, material de divulgação e informes do site mais acessíveis (além da parte física) e o sistema acadêmico mais intuitivo. (S N)

Maior estrutura de apoio institucional como sala de apoio e fortalecimento da atuação do Napne. Modificar as avaliações dos alunos especiais em função da sua deficiência para que os mesmos possam ser realmente avaliados. (S K)

Que o Instituto construa uma política específica para o acolhimento/atendimento/acompanhamento dos estudantes matriculados e que tenham necessidades específicas para minimizar as dificuldades para o ingresso, permanência e êxito destes estudantes. A aplicação de uma política específica para o acolhimento/atendimento/acompanhamento dos estudantes matriculados e que tenham necessidades específicas para que todos os atores (servidores e docentes) estejam atuando com a mesma abordagem. O acompanhamento dos discentes ao longo dos cursos, considerando as dificuldades que podem surgir no processo. Um programa de busca para os estágios na área para encaminhar os discentes ao mercado de trabalho. (S G)

Além da capacitação, foram elencados alguns aspectos já sinalizados por eles como facilitadores, a saber: processos seletivos, editais, documentos, acomodações físicas e sistemas institucionais com acessibilidade; ampliação da utilização de editais institucionais que contemplem a política de reserva de vagas para pessoa com deficiência; processos avaliativos inclusivos; fortalecimento da equipe do Napne; elaboração e efetivação de uma política de acolhimento/atendimento/acompanhamento aos discentes e, também, momentos de reflexão sobre o processo ensino aprendizagem com o intuito de aprimorá-lo e torná-lo mais inclusivo.

Percebe-se que as sugestões implicam em mudanças necessárias para garantia de um espaço escolar inclusivo, que, de acordo com Mantoan (2017), exige esforço de todos na direção de possibilitar que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, não marcado pela discriminação das (in)capacidades e dificuldades, mas passando a beneficiar-se de posturas, estrutura e metodologias educacionais inclusivas.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

O Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional, ao qual a pesquisa em pauta possui vinculação, estabelece no artigo 2º o objetivo de “proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a *produção de conhecimentos* como o *desenvolvimento de produtos*” (BRASIL, 2018, *online*, grifos nossos).

Considerando essa premissa, o Produto Educacional foi resultado da pesquisa em tela que, ao ser desenvolvida, percorreu o seguinte fluxo de organização: realização da pesquisa, em seguida tabulação e análise dos dados, elaboração do produto educacional e, ato contínuo, sua aplicação e avaliação.

De posse dos dados coletados junto aos estudantes e aos membros da equipe multidisciplinar, foi realizada formatação e análise das informações levando em consideração 5 (cinco) blocos temáticos que compuseram tanto o roteiro de entrevista dos estudantes, quanto o questionário aplicado com os membros da equipe multidisciplinar.

Essa etapa instrumentalizou a organização e elaboração do produto educacional - Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas, intitulado “A diferença está no olhar”. Com o objetivo de fomentar a reflexão, foram elaborados, com base nos relatos e registros dos sujeitos, como no aporte do referencial teórico utilizado na pesquisa, tópicos norteadores que passaram a constituir o sumário e a contextualização do referido Guia.

Esse, então, foi estruturado da seguinte forma: primeiro, uma apresentação e, em seguida, uma introdução que leva o nome do Guia - A Diferença está no Olhar. Depois, iniciamos uma sequência de perguntas pensadas a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa, bem como do referencial teórico utilizado. Essas reflexões demarcam a intenção de dialogar com a temática. Os pontos de indagações foram: O que é Educação Inclusiva?; Quem são esses sujeitos?; Conseguimos ver para além dos rótulos? Não entendo de todas as diferenças! E agora!?!; Vou passar a mão na cabeça?; Existe uma única forma de ensinar e avaliar?; E isso tudo não é uma utopia?.

Além das perguntas, compõe a estruturação do guia uma frase que expressa uma “fala” comumente encontrada na vivência de intervenções relacionadas à educação inclusiva: Então, diga o que eu tenho que fazer!. Somado a esses itens, o Guia conta também com um tópico que faz referência aos registros dos sujeitos da pesquisa e discussões teóricas referentes ao Acesso, Permanência e Êxito. Como penúltimo item - Não é estar só -, coloca-se o

contraponto com a intenção de romper com a ideia de culpabilizar e/ou responsabilizar um único sujeito na operacionalização da educação inclusiva. Por fim, são elencadas as referências utilizadas na elaboração do Guia.

Após a estruturação e escrita dos tópicos e conteúdo do Guia, foi acionado um técnico diagramador que realizou o trabalho de formatação utilizando figuras e imagens de forma articulada ao conteúdo com ilustrações.

Finalizada a elaboração do Guia, passou-se à etapa de sua aplicação. Para tanto, foi verificado junto ao Napne no Campus Aracaju a turma que, atualmente, possuía maior quantidade de estudantes assistidos pelo referido setor. Identificada a turma, foi realizado contato com o docente da disciplina de Filosofia da turma selecionada e feito o convite para, em um dia e horário desse professor com esse grupo de estudantes, pudéssemos apresentar o Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas – “A diferença está no Olhar”. No momento do convite, foi realizado pedido de autorização ao docente para que outras pessoas pudessem participar da atividade. Após autorização do professor, foram realizados contatos - convites - com técnicos administrativos, docentes, sujeitos da pesquisa e alguns familiares destes.

Em setembro de 2019, na sala 43 do Campus Aracaju, houve a aplicação do Produto Educacional e posterior avaliação. A atividade foi desenvolvida no turno vespertino e teve duração de aproximadamente 2(duas) horas. Vale ressaltar que, nessa ocasião, disponibilizou-se, aos estudantes com deficiência, suporte de áudiodescrição de imagens e leitor no caso do questionário final, por parte de servidores do IFS voluntários, previamente contactados.

Participaram da atividade um total de 27 (vinte e sete) sujeitos, destes 21 (vinte e um) estudantes, 1 (um) egresso, 3 (técnicos) e 2(dois) docentes. No primeiro momento da atividade, ocorreu uma breve apresentação da pesquisa e da pesquisadora, assim como a estrutura do início, meio e fim da atividade proposta. Em seguida, passou-se à exposição do conteúdo do guia com a possibilidade de interlocução, no caso de dúvida e/ou necessidade de intervenção dos presentes. Ao final foi distribuído questionário²⁵ avaliativo para preenchimentos, como forma de subsidiar uma avaliação do conteúdo e aplicação do Guia.

O questionário não exigia identificação nominal do sujeito, apresentando apenas opção de registro: se estudante, docente, técnico, egresso, familiar e outros. Além disso, foi

²⁵ Ver Apêndice C.

composto por 4 questões com opções em escala Likert²⁶, tendo a última questão espaço disponível para sugestões relacionadas a possíveis melhorias do produto educacional.

Para cada questão, foi apresentada escala do tipo Likert com uma graduação em quatro níveis: 1- discordo totalmente, 2- discordo parcialmente, 3- concordo parcialmente, e 4 - concordo totalmente.

Na primeira questão – “O Guia aborda assuntos necessários e esclarecedores sobre educação inclusiva?” – dos sujeitos participantes, a maioria expressou concordância total, conforme tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Respostas dos sujeitos participantes (primeira questão)

Escala	Estudantes	Egressos	Docentes	Técnicos
Discordo totalmente	0	0	0	0
Discordo parcialmente	0	0	0	0
Concordo parcialmente	2	0	0	0
Concordo totalmente	19	1	2	3

Fonte: Elaboração da autora (2019)

Com relação à segunda pergunta - O conteúdo do Guia representa ferramenta de fomento à educação inclusiva no IFS? -, novamente, houve o registro majoritário de concordância total, vejamos:

Tabela 2 – Respostas dos sujeitos participantes (segunda questão)

Escala	Estudantes	Egressos	Docentes	Técnicos
Discordo totalmente	0	0	0	0
Discordo parcialmente	0	0	0	0
Concordo parcialmente	3	0	0	0
Concordo totalmente	18	1	2	3

Fonte: Elaboração da autora (2019)

Referente à terceira indagação - A divulgação do Guia possui relevância para o cenário da educação inclusiva no IFS? -, os participantes avaliaram, outra vez em sua maioria, pela concordância total, observemos:

²⁶ As escalas de Likert permitem ter acesso à manifestação da opinião ou atitude acerca do problema a ser estudado, através da exposição do nível de concordância total ou parcial quando exposto a uma afirmação (GIL, 2008).

Tabela 3 – Respostas dos sujeitos participantes (terceira questão)

Escala	Estudantes	Egressos	Docentes	Técnicos
Discordo totalmente	0	0	0	0
Discordo parcialmente	1	0	0	0
Concordo parcialmente	2	0	0	0
Concordo totalmente	18	1	2	3

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Na última questão - Possui sugestões para registrar quanto ao Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas no IFS? -, houve a sinalização de algumas sugestões, entretanto, a maioria respondeu não possuir acréscimos ao conteúdo do Guia.

Tabela 4 – Respostas dos sujeitos participantes (quarta questão)

	Estudantes	Egresso	Docentes	Técnicos
Não	20	1	0	2
Sim. Caso sim, quais?	1	0	2	1

Fonte: Elaboração da autora (2019).

As sugestões registradas reforçaram pontos abordados no Produto Educacional, como: a necessidade de estruturas físicas adaptadas, o imperativo de posturas inclusivas no processo ensino-aprendizagem, a sensibilização da comunidade acadêmica sobre a temática da educação inclusiva e o planejamento de materiais acessíveis a todos os alunos em sala de aula. Destaca-se, ainda, entre as contribuições dos sujeitos que reforçam a relevância do Produto Educacional, a recomendação de publicação institucional do Guia no formato impresso, como forma de ampliar o acesso ao seu conteúdo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano possui características individuais e vivencia histórias de vida diversas que podem ser compreendidas e/ou invisíveis na relação com o outro e com as instituições. A materialização desse processo pode implicar relações, práticas e experiências - individuais e coletivas - marcadas por elementos inclusivos e/ou excludentes.

No âmbito da educação, as condições objetivas e subjetivas que perpassam o acesso, permanência e êxito dos sujeitos podem revelar situações que traduzem, de maneira inclusiva e/ou excludente, a condição humana da diversidade.

Considerando o objetivo de *analisar a concepção de educação inclusiva e seus indicadores desafiadores e facilitadores, vivenciados pela equipe multiprofissional e estudantes acompanhados pelo Napne no percurso do acesso, permanência e êxito do curso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)/Campus Aracaju*, proposto para essa pesquisa, cabe enfatizar a compreensão majoritária, encontrada nas sinalizações dos sujeitos, que dialoga com a necessidade de reconhecer, acolher e respeitar a diversidade de todos os sujeitos, dando ao humano a condição de “ser humano”, que erra e acerta, que possui habilidades e dificuldades, que é inteiro e não reconhecido, apenas, por uma parte e/ou característica.

Diante dessa diversidade idiossincrática aos sujeitos, um aspecto desafiante que merece destaque no contexto e nas vivências das pessoas com necessidades específicas foram as barreiras atitudinais como obstáculo limitante no processo ensino aprendizagem. A forma como olhar e compreender os sujeitos e estabelecer suas relações direciona a condução do planejamento, das estratégias pedagógicas, dos métodos avaliativos, da observância dos elementos de acessibilidade, entre outros. Quando considerada a diversidade, há maior possibilidade de dialogar, potencializar habilidades e aprimorar dificuldades; entretanto, quando invisibilizado ou estigmatizado, há maior probabilidade de cercear a participação efetiva do processo, visto que, desta maneira, muitas vezes, são reduzidos à condição de incapaz, inadequados e/ou indesejados.

Ainda com relação a esse aspecto, vale destacar que a pesquisa problematizou o enfoque atribuído à incapacidade dos sujeitos, em detrimento às limitações dos espaços e das posturas em receber e avaliar o direito ao acesso a todos. Desta feita, defende-se a

concepção de educação inclusiva de que não se deve buscar a adequação dos sujeitos às estruturas físicas e simbólicas, mas destas em garantir a participação de todos.

Essa análise traz importante desdobramento de não direcionar culpabilização, principalmente aos docentes, como também aos demais atores, vez que, ao abrir a escola ao diverso, seus membros carecem, muitas vezes, de formação, debates e perspectivas relacionadas à educação inclusiva. A capacitação nessa área foi colocada como indicador facilitador para o fomento de posturas, metodologias e estratégias múltiplas que possam contemplar a diversidade que compõe o cenário escolar, rompendo, dessa maneira, com a compreensão e expectativa de estudante padrão, de uma única forma de planejar, explorar os conteúdos e de avaliar.

A necessidade de estabelecer condições múltiplas, mais apropriadas à natureza plural dos sujeitos, também foram destacadas quando registrados aspectos desafiantes vinculados às barreiras arquitetônicas e comunicacionais. A preparação dos espaços e o acesso à informação e materiais aparecem como possibilidade de garantir a acessibilidade, que, por sua vez, favorece ao processo de autonomia dos sujeitos enquanto cidadão.

Dessa forma, no tocante aos elementos facilitadores ao acesso, permanência e êxito apontados, apareceram a garantia da oferta de reserva de vagas, a apresentação de editais, publicações e processos seletivos adaptados, a adequação dos espaços, metodologias, posturas, sistemas e processos, a necessidade de profissionais capacitados, bem como a construção de relações interpessoais perpassadas pela abordagem inclusiva e empática.

Alguns elementos desafiantes, quando contemplados, apareceram como aspectos facilitadores na avaliação dos sujeitos. E estes, de igual modo, foram sinalizados, também, nas sugestões apontadas, que, em sua maioria, versavam sobre a necessidade de investimento em capacitação dos professores e profissionais que compõem a escola; a garantia de processos seletivos, editais, documentos, acomodações físicas e sistemas institucionais com acessibilidade; ampliação da utilização de editais institucionais que contemplem a política de reserva de vagas para pessoa com deficiência; processos avaliativos inclusivos; fortalecimento da equipe do Napne; elaboração e efetivação de uma política de acolhimento/atendimento/acompanhamento aos discentes; e, momentos de reflexão sobre o processo ensino aprendizagem com o intuito de aprimorá-lo e torná-lo mais inclusivo.

Entre as colocações de análises dos sujeitos, destacamos, além do mais, a necessidade de articulação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem

rumo à garantia da efetivação de uma educação inclusiva, não recaindo a um único sujeito a responsabilidade de tal propósito. Logo, o fomento à reflexão e perspectiva inclusiva faz-se necessário, dentro e fora da escola, em articulação entre gestores, estudantes, docentes, técnicos, terceirizados, familiares, rede de suporte – público e/ou privado – de saúde, assistência social que, juntos, constituem a operacionalização de uma educação inclusiva.

De maneira a contribuir com essa demanda pela capilarização da perspectiva inclusiva de forma ampla e articulada, as contribuições fruto das análises e discussões dos dados coletados neste estudo, assim como elementos do referencial teórico que lastreiam esta pesquisa, deram base para a elaboração do produto educacional no formato de um Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas, denominado “ A diferença está no olhar”.

O material textual materializa, então, potente instrumento para difundir o olhar possível e inclusivo frente à condição humana de sujeitos diferentes em sua formação integral, passando a contribuir com a problematização de práticas educativas e procedimentos descontextualizados, mecânicos, acríticos e que não consideram a natureza plural do processo de ensino-aprendizagem. O Guia foi avaliado, majoritariamente, como instrumento que aborda assuntos necessários e esclarecedores sobre educação inclusiva; que possui conteúdo o qual representa ferramenta de fomento à educação inclusiva no IFS; e que sua divulgação possui relevância para o cenário da educação inclusiva no IFS.

Acompanhando essa avaliação, os participantes da atividade ratificaram, em suas sugestões, pontos abordados no Produto Educacional, como: a necessidade de estruturas físicas adaptadas, o imperativo de posturas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem, a sensibilização da comunidade acadêmica sobre a temática da educação inclusiva e o planejamento de materiais acessíveis a todos os alunos em sala de aula.

Diante do exposto, a avaliação do produto educacional expressou a sua relevância, vez que, com a sua aplicação, proporcionou espaço para reflexões que podem fomentar mudanças de percepção, no comportamento e nas ações no contexto escolar, permitindo, portanto, ressignificar o olhar frente à diversidade dos sujeitos, que poderão ser potencializadas com a divulgação do material produzido, além de outras atividades e/ou intervenções desenvolvidas a partir da referência do guia.

Concluimos, desse modo, que a realização desta pesquisa, sua intervenção, a construção e divulgação do produto educacional representaram experiência singular em que os estudantes e a equipe multiprofissional puderam sinalizar elementos, práticas e situações

que contribuíram para potencializar posturas e práticas inclusivas. Correspondeu momento ímpar de apropriação e problematização da realidade vivenciada por aqueles que, dentro da lógica de sociedade excludente e homogeneizante, são comumente excluídos, negligenciados e/ou tratados pelo viés do assistencialismo, em detrimento da perspectiva de direito para todos, por sua vez, inclusiva. Por conseguinte, se impõe a necessidade do acolhimento, atendimento e acompanhamento empático e acessível, partindo do olhar inclusivo.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel; MILES, Susie. **Developing inclusive education systems**: how can we move policies forward? [Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine *et al*, 2009]. Manchester: University of Manchester, 2009.
- ALMEIDA, Andréa Cristina; SUHR, Inge Renate Fröse. Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 7, n. 13, p. 81-110, jan./jun. 2012.
- ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: Avaliação de uma Proposta de Educação Profissional Inclusiva**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2006.
- ANTUN, Raquel Paganelli. **A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio**. Pensando em uma escola de qualidade para o século XXI. 2013. Disponível em: <http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/wp-content/uploads/2015/03/MantoanMariaTerezaEgler.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão. Incluir é sinônimo de dignidade humana. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, jun. p. 46-53, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BLANCO, Rosa Guijarro. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. In: Congresso Ibero- Americano de Educação Especial, 3.1998, Foz do Iguaçu, **Anais [...]**, Foz do Iguaçu, 1998.
- BONASSA, Dandolini Giselli. **A política de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**: uma proposta de avaliação. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Florianópolis: UFSC/CSE/PGSS, 2010.
- BRANDÃO, Ayéres. **Pensando em uma escola de qualidade para o século XXI**. 2013. Disponível em: <http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/wp-content/uploads/2015/03/MantoanMariaTerezaEgler.pdf> Acesso em: 10 nov. 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 nov. 2017

_____. CNE/CEB. Parecer n. 17/2001 MJ/Conade, Portaria n. 690 de 6/12/1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. **Decreto n. 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_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 10 nov. 2017

_____. **Lei n.10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm Acesso em: 10 nov. 2017

_____. Ministério da Educação. **Seminário Nacional “Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - Programa TEC NEP”.** Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. 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 / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1. 56p.: il.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 02 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** Brasília: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 02 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 nov. 2017

_____. Ministério da Educação. **Ação TEC NEP, dez anos depois... Censinho 2011.** Brasília, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação dos Núcleos de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> Acesso em: 10 nov. 2017

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. **Anais da Conferência Nacional de Educação**. CONAE 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC, 2011b.

_____. Ministério da Educação. **Programa TEC NEP: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnepe2005.pdf> Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 2/2013**. Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), 2013. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13586-pceb002-13&Itemid=30192 Acesso em: 17 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 17 jun. 2018

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.409 de 29/12/2016**. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 17 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)**. 2017. Disponível em: <http://profept.ifes.edu.br/sobreprofep>. Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf Acesso em: 02 mai. 2018.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ.** Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170010001>. Acesso em: 10 nov. 2017

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

CARVALHO, Igor Leandro Alves; ROCHA, Tânia Regina Souza. A Educação que desejamos: utopia ou realidade. Disponível em:

<http://seer.pucgoias.edu.br/files/journals/6/articles/3142/submission/review/3142-9289-1-RV.docx>. Acesso em: 03 set. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, Renata. Do direito ao trabalho. *In*: SETUBAL, Joyce Marquizein; FAYAN, Regiane Alves Costa (Orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016, p. 89-134.

COMENIUS. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf> Acesso em: 18 jan. 2018.

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat. M. **1743-1794**. Cinco memórias sobre a instrução pública. Tradução: Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

DINIZ, Margareth; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. A inclusão e a educação de jovens e adultos: saberes em circulação. **Educação em Foco**, UEMG, ano 17, n. 23, p. 109-124, jul. 2014.

FEMINELLA, Anna Paula; LOPES, Laís de Figueirêdo. Disposições Gerais/Da Igualdade e da não Discriminação e Cadastro-Inclusão. *In*: SETUBAL, Joyce Marquizein; FAYAN, Regiane Alves Costa (Orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016, p. 9-32. Disponível em: http://www.social.mg.gov.br/images/documentos/textos_complementares/lei_brasileira_inclusao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; FERRETE, Rodrigo Bozi. Breve Histórico da educação Especial do IFS dos últimos dez anos. *In*: Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, 6, 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: UFS, 2012. p. 1-13.

FERRETI, Celso João. Educação profissional. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>. Acesso em: 21 out. 2017.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, Marcos Daniel (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75- 92

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2013.

INSTITUTO ALANA. Os benefícios da educação inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência. Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2016. Disponível em: http://alana.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf. Acesso em: 29 out. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>. Acesso em: 03 abri. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). **Resolução nº 03/2014/CS**. Aprova o regulamento interno do Núcleo de Atendimento às Pessoas Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (NAPNE/IFS). Aracaju: IFS, 2014.

_____. Portaria do Napne. Aracaju, IFS, 2015a.

_____. Resolução nº 45/2015/CS/IFS. Aprova a reformulação do Regulamento do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando (PRAAE/IFS). 2015b.

_____. Resolução nº 37/2017/CS/IFS. Aprova a Política de Assistência Estudantil do IFS. 2017a.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019. Aracaju, IFS, 2017b. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/institucional/missao-visao-e-principios-norteadores>. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. Sobre o campus. Aracaju, IFS, 2017c. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/sobre-o-campus-aracaju>. Acesso em: 01 nov. 2019.

_____. Institucional. Breve histórico. Aracaju, IFS, 2016. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/institucional>. Acesso em: 19 fev. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). Missão, Visão e Princípios Norteadores. Aracaju, IFS, 2018a. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/institucional>. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. Relatório de Gestão do Exercício de 2018b. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/images/gestao2018.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). 2019. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/institucional>. Acesso em: 22 out. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil. **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

LÓ, Judith Eva Dupont. Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes, **Conjectura**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/187/178>. Acesso em: 13 fev. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista Conselho da Justiça Federal (CEJ)**, ano VIII, set. 2004, p. 36-44.

_____. **Educação inclusiva: o desafio**. 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/educacao-inclusiva-o-desafio/>. Acesso em: 03 ago. 2019.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114753>. Acesso em: 11 nov. 2017.

MARIOTTI, Humberto. **Autopoiese, Cultura e Sociedade**. 1999. Disponível em: <http://www.dbm.ufpb.br/~marques/Artigos/Autopoiese.pdf> Acesso em: 02 abr. 2018.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VELTRONE, Aline A.; SILVA, Aline Maira; VALADAO, G. T.; LOURENÇO, Gerusa F.; CABRAL, Leonardo S. A.; CAETANO, Nadja Carolina de S. P.; PASIAN, Mara Sílvia. **Material da disciplina a distância - A escola e a inclusão social na perspectiva da Educação Especial**. 2015.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. Universal design for learning: theory and practice. National Center on Universal design for learning. 2014. MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed.

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A. Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Org.). Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. **O erro no processo de ensino e aprendizagem**. Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen, v. 5, n. 5, p. 31, 2012.

OLIVEIRA, José Adelmo Menezes 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. 211 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

ORSATI Fernando T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, n. 19, p. 213-222, 2013.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Novas perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf Acesso em: 21 jul. 2019.

_____. **SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008)**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

_____. **O Futuro dos Institutos Federais**. 2017. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2017/07/o-futuro-dos-institutos-federais-por-eliezer-pacheco/> Acesso em: 21 out. 2018.

PADILHA, Caio. **Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política educacional**. 2013. Disponível em: <http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/wp-content/uploads/2015/03/MantoanMariaTerezaEgler.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017

PIRES, Luciene Lima de Assis; Ensino médio e educação profissional: a consolidação nos institutos federais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 353-365, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/92/280>. Acesso em: 11 abr. 2019.

PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão [Tradução: Fernanda Murad Machado], **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.13-43, jan./abr. 2010.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. Desenho universal para a aprendizagem nas produções brasileiras: uma análise. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 14., Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27318_13667.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 12, n. 2, p. 187-202, 2006.

RENDON, Alicia Devalle de; VEGA, Viviana. **Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2006. p. 95-138.

RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck; SUHR, Inge Renate Froese; BATISTA, Bruno Nunes. Desafios da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica: entrevista com Rony Cláudio de Oliveira Freitas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, p. 361-372, ago. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6823>. Acesso em: 13 set. 2019.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROSE, David H.; **Desenho Universal para Aprendizagem (UDL)**. 2016. Disponível em: <https://nancyebailey.com/2016/12/09/universal-design-for-learning-by-david-h-rose-ed-d/>. Acesso em: 13 fev. 2018

SALGADO, Priscila Aparecida Dias; SOUZA, Mariana Aranha de. A atitude interdisciplinar como proposta de acolhimento nos processos de inclusão escolar. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, n. 10, p. 81-93, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/32443>. Acesso em: 26 mai., 2018.

SALVADOR, Diego Salomão Candido de; MOURA, Dante Henrique; SILVA, José Aldivan de; MAIA, Silvan Ferreira. **Processo educacional inclusivo: das discussões teóricas à necessidade da prática**. Holos (Online), Natal, v. 22, p. 11-23, 2006.

SALVI, Inez. **A inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais no contexto educacional**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16418067-A-inclusao-da-pessoa-com-necessidades-educacionais-especiais-no-contexto-educacional.html>. Acesso em: 11 nov. 2017

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 8, n. 8, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691> Acesso em: 14 out. 2019.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1402>. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento da UFF**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 78-91, maio 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Gisele Ruiz. Da escola moderna à escola inclusiva: deslocamentos e atualizações de discursos sobre educação. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php Acesso em: 10 nov. 2018.

SOUSA, Ana Eliza de Mesquita; Barbara Braga, LOPES; Maryland Bessa Pereira, MAIA. Educação inclusiva na educação profissional: um estudo de caso à luz da experiência em uma escola estadual de educação profissional no município de Santa Quitéria-CE. In: Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional, 3., Natal. **Anais [...]**. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-7.pdf> Acesso em: 10 nov. 2018.

SOUSA, Sônia Bertoni; SILVA, Rossana Valéria de Sousa e. Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>. Acesso em: 12 jul. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 2, n. 22, p. 147-155, abr./jun. 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Esse questionário é parte de uma pesquisa intitulada - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E CONQUISTAS NO PERCURSO DE ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO PARA OS ESTUDANTES ASSISTIDOS PELO NAPNE E A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NO IFS/CAMPUS ARACAJU. Ressaltamos que a intenção deste questionário não repousa em identificar respostas certas e respostas erradas, mas sim em conhecer a sua avaliação frente a educação inclusiva - seus desafios e conquistas -, para subsidiar a construção de um produto educacional - Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas no IFS. Diante do exposto, solicitamos que responda às perguntas deste questionário de maneira sincera.

BLOCO 1 – PERFIL DO ENTREVISTADO

1 - No exercício profissional no IFS você é:

- ☐ docente
- ☐ técnico administrativo
- ☐ outros

2 - Quanto tempo de exercício profissional no IFS?

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ mais de 10 anos

3 – Possui algum curso na área da educação inclusiva?

- ☐ Sim
- ☐ Não

4 – Tem experiência com abordagens inclusivas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

BLOCO 2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM EPT

1 - Para você o que é educação inclusiva?

2 – Na sua avaliação quem pode ser inserido no contexto escolar da educação profissional?

- () todo estudante que cumpriu as regras de ingresso na instituição
 () apenas estudantes que possuam habilidades específicas
 () somente estudantes sem deficiência
 () outros
-
-

3 – Você conhece a legislação brasileira de inclusão (Lei nº 13.146/2015)?

- () Sim
 () Não

4 – Na sua prática na instituição percebe diferença entre as dificuldades vivenciadas pelos estudantes com necessidades específicas²⁷ e os demais?

- () Sim
 () Não

5 – “A deficiência não está na pessoa e sim no ambiente e práticas que não consideram todos os sujeitos”?

- () Concordo
 () Discordo. Caso discorde, justifique:
-
-

BLOCO 3 – DESAFIOS ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO EM EPT

1- Quais são os principais desafios, em sua avaliação enquanto profissional inserido na educação profissional e tecnológica, vivenciadas pelos estudantes com necessidades específicas no IFS no acesso, permanência e êxito?

No Acesso:

²⁷“Necessidades específicas - esta pesquisa utilizou o termo necessidades específicas, em concordância com o argumento do documento-base da Ação TECNEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, que entende que cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não há uma deficiência, apresenta uma necessidade específica, que atende unicamente ao seu caso”. (BRASIL, 2011a)

Na Permanência:

No Êxito:

2 – Cite qual(ais) sua(s) experiência(s) na vivência com estudantes com necessidade específicas destaca como desafiadora(s) em sua carreira profissional no IFS?

BLOCO 4 – FACILITADORES ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO EM EPT

1- Quais são os principais aspectos facilitadores, em sua avaliação enquanto profissional inserido na educação profissional e tecnológica, no ambiente escolar para os estudantes com necessidades específicas referente ao acesso, permanência e êxito?

No Acesso:

Na Permanência:

No Êxito:

2 – Cite qual(ais) sua(s) experiência(s) na vivência em sua carreira profissional no IFS com estudantes com necessidade específicas destaca exitosa(s) em sua carreira profissional no IFS?

BLOCO 5 – SUGESTÕES

1 – Possui sugestões que possam favorecer a garantia do acesso, permanência e êxito dos estudantes com necessidades específicas?

() sim

() não

Caso sim, relate a(s) mais importante(s):

Acesso:

Permanência:

Êxito:

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES

Essa entrevista faz parte de uma pesquisa intitulada - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E CONQUISTAS NO PERCURSO DE ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO PARA OS ESTUDANTES ASSISTIDOS PELO NAPNE E A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NO IFS/CAMPUS ARACAJU. Ressaltamos que a intenção desta entrevista não repousa em identificar respostas certas e respostas erradas, mas sim em conhecer a sua avaliação frente a educação inclusiva - seus desafios e conquistas -, para subsidiar a construção de um produto educacional - Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas no IFS. Diante do exposto, solicitamos que responda às perguntas deste questionário de maneira sincera.

BLOCO 1 – PERFIL DO ENTREVISTADO

- 1 - Qual sua idade?
- 2 - Antes de estudar no IFS, qual a sua escola anterior?
- 3 - Como era estudar na sua instituição de ensino anterior?
- 4 - Por que você escolheu estudar em uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica?
- 5 - Como foi o seu ingresso no IFS?

BLOCO 2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM EPT

- 1 - Para você o que é educação inclusiva?
- 2 - Você conhece a legislação brasileira de inclusão (Lei nº 13.146/2015)?
- 3 - Na sua avaliação todos podem ser inseridos no contexto escolar da educação profissional?
- 4 - O que acha que a escola tem que ter para ser inclusiva?
- 5 - Necessitou de algum acompanhamento específico? Se sim, qual e porquê?
- 6 - “A deficiência não está na pessoa e sim no ambiente e práticas que não consideram todos os sujeitos”? Você concorda ou discorda? Justifique.

BLOCO 3 - DESAFIOS ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO

- 1 - Quais foram os principais desafios vivenciados no IFS referente ao acesso, permanência e êxito?
- 2 - Avalia que seus colegas de turma possuíam desafios parecidos com as suas?

BLOCO 4 – FACILITADORES ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO

- 1 - Quais foram os principais elementos que contribuem para vivência de experiências exitosas no IFS referente ao acesso, permanência e êxito?
- 2 - Percebeu diferença entre as condições necessárias para você vivenciar experiências exitosas e os demais colegas de turma?

BLOCO 5 – SUGESTÕES

1 – Possui sugestões que possam favorecer a garantia do acesso, permanência e êxito dos estudantes com necessidades específicas?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO PRODUTO

Esse questionário faz parte de uma pesquisa intitulada - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E CONQUISTAS NO PERCURSO DE ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO PARA OS ESTUDANTES ASSISTIDOS PELO NAPNE E A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NO IFS/CAMPUS ARACAJU. Ressaltamos que a intenção deste questionário não repousa em identificar respostas certas e respostas erradas, mas sim em avaliar o produto educacional - Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas no IFS. Diante do exposto, solicitamos que responda às perguntas deste questionário de maneira sincera.

() estudante () docente () técnico () egresso () familiar () outros

Itens	Opção
1 – O Guia aborda assuntos necessários e esclarecedores sobre educação inclusiva?	() discordo totalmente; () discordo parcialmente; () concordo parcialmente; () concordo totalmente.
2 – O conteúdo do Guia representa ferramenta de fomento à educação inclusiva no IFS?	() discordo totalmente; () discordo parcialmente; () concordo parcialmente; () concordo totalmente.
3 – A divulgação do Guia possui relevância para o cenário da educação inclusiva no IFS?	() discordo totalmente; () discordo parcialmente; () concordo parcialmente; () concordo totalmente.
4 – Possui sugestões para registrar quanto ao Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas no IFS?	() Não () Sim. Caso sim, quais?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EXTENSÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO
FISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a participante,

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada **“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E CONQUISTAS NO PERCURSO DE ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFS/CAMPUS ARACAJU”**, tendo como objetivo geral *Analisar a concepção dos estudantes assistidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), bem como da equipe multidisciplinar, sobre a educação inclusiva e seus indicadores desafiante e facilitadores no percurso do acesso, permanência e conclusão do curso no IFS/Campus Aracaju. E objetivos específicos:* - Verificar a concepção de educação inclusiva presente no IFS/Campus Aracaju; - Descrever elementos evidenciados como favoráveis e desafiante na efetivação da educação inclusiva no IFS/Campus Aracaju; - Avaliar os resultados de evidências desafiante e exitosas relatadas pelos estudantes assistidos pelo NAPNE/Campus Aracaju, bem como da equipe multidisciplinar; - Elaborar Guia de reflexões, com as contribuições e possibilidades de práticas e didáticas inclusivas para comunidade acadêmica do IFS; - Apresentação do Guia junto à comunidade acadêmica; Para tanto, a pesquisa qualitativa cujo método será organizado enquanto estudo de caso, terá como procedimentos de coletas de dados a observação, análise documental, revisão bibliográfica, aplicação de questionários e entrevista individual semiestruturada e análise dos dados será realizada sob a perspectiva da análise de conteúdo. Após realização das entrevistas e aplicação dos questionários, análise dos relatos, será realizada elaboração e formatação textual de um Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas que será apresentado aos sujeitos da pesquisa e comunidade acadêmica.

A pessoa que acompanhará os procedimentos será a pesquisadora e estudante do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe - **FABIANA DE OLIVEIRA LOBÃO**, RG 1213670 SSP/SE.

O/a participante tem a garantia que receberá respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. O/a participante tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos conteúdos pelo/a participante registrado, preservado o anonimato, nas entrevistas, questionários e/ou atividades relacionadas ao projeto para a produção de um Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas, escrita da dissertação de mestrado e publicação interna e externa de artigos técnicos e científicos. Na publicação dos resultados desta pesquisa a identidade do/a participante será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo/a. O nome do/a participante da pesquisa será substituído por um número, uma letra ou um código, garantindo o anonimato tanto nos depoimentos orais como nos escritos.

O risco desta pesquisa é mínimo e refere-se ao risco involuntária e não intencional de constrangimento ou desconforto ao participar da entrevista e/ou responder aos questionários onde o/a participante falará/registrará opinião sobre temáticas abordados na pesquisa. Se ocorrer desconforto a pesquisadora usará técnicas para lidar com o medo e ansiedade do/a entrevistado/a, assegurando-lhe ser o método seguro para realizar essa atividade. O risco será

atenuado, também, pela garantia de anonimato, sigilo, horário conveniente para realização da entrevista e pelos benefícios diretos e indiretos da pesquisa.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão poder proporcionar maior conhecimento sobre o fenômeno estudado, permitindo intervenções futuras neste âmbito.

Acrescentamos que, mesmo aceitando participar do estudo, o (a) senhor (a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso informar sua decisão à pesquisadora. Fica esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, o (a) senhor (a) não terá direito a nenhuma remuneração. Os dados referentes à sua pessoa serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, podendo o (a) senhor (a) solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. Esclarecemos ainda que será garantida ao participante da pesquisa uma via deste termo - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Agradecemos a vossa participação e colaboração.

Título do projeto: “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E CONQUISTAS NO PERCURSO DE ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFS/CAMPUS ARACAJU”

Pesquisadora responsável: Fabiana de Oliveira Lobão

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ronise Nascimento de Almeida

Local da coleta de dados: Instituto Federal de Sergipe/ Campus Aracaju

E-mail para contato: fabiana.lobao@uol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFS:

Coordenador: Jaime José Da Silveira Barros Neto

Email: cep@ifs.edu.br / **Telefone:** 79 3711-1422

Endereço: Prédio da Reitoria do IFS, 2º Andar - Avenida Jorge Amado, 1551 - Loteamento Garcia Bairro Jardins - Aracaju / Sergipe.

Se você deseja participar da pesquisa, por gentileza, assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias: uma via ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa.

Sua autorização será confirmada mediante a assinatura do termo abaixo:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos.

Nome por extenso: _____

Assinatura _____ RG: _____

Local: _____ Data: ____/____/____

"O papel verdadeiro da escola é ensinar a voar, não cortar as asas" (Dimenstein)

"Concebemos o olhar como uma maneira de posicionar-se no mundo, como também como uma linguagem que se constrói e se realiza no contato com os outros, nas inter-relações".
(Lucídio BLANCHETTI)

AUTORA: FABIANA DE OLIVEIRA LOBÃO

ORIENTADORA: RONISE NASCIMENTO DE ALMEIDA



"Concebemos o olhar como uma maneira de posicionar-se no mundo, como também como uma linguagem que se constrói e se realiza no contato com os outros, nas inter-relações".
(Lucídio BLANCHETTI)

A DIFERENÇA ESTÁ NO OLHAR

GUIA PARA REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

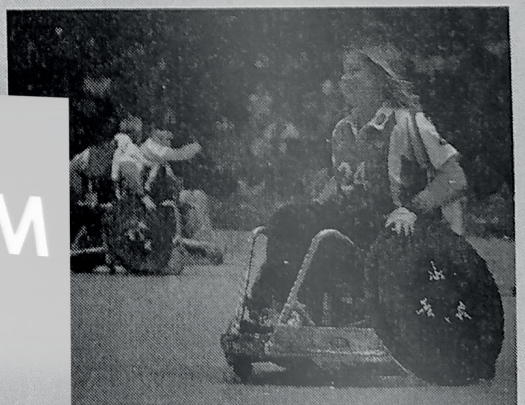
"Concebemos o olhar como uma maneira de posicionar-se no mundo, como também como uma linguagem que se constrói e se realiza no contato com os outros, nas inter-relações".
(Lucídio BLANCHETTI)

"...específicas de cada aluno"
(Dischinger, Marta, 2009)

o papel verdadeiro da escola é

"igualdade que reconheça as diferenças e diferença que produza, alimente ou reproduza as desigualdades"
Boaventura de Souza Santos.

"DE PERTO NINGUÉM É NORMAL"



"para promover a participação e o aprendizado, é necessário, em primeiro lugar, reconhecer as habilidades e dificuldades específicas de cada aluno"
(Dischinger, Marta, 2009)

"A inclusão escolar é um movimento mundial que condena toda forma de segregação e exclusão"
(Dischinger, Marta, 2009)

AUTORA: FABIANA DE OLIVEIRA LOBÃO
ORIENTADORA: RONISE NASCIMENTO DE ALMEIDA

A DIFERENÇA ESTÁ NO OLHAR

GUIA PARA REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

1ª EDIÇÃO
ARACAJU, 2019

A DIFERENÇA ESTÁ NO OLHAR

GUIA PARA REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Copyright © 2019 • *Fabiana Lobão*. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste material pode ser reproduzida ou transmitida em nenhuma forma e por nenhum meio mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento de informação, sem autorização expressa da autora.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE - IFS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO - THIAGO GUIMARÃES ESTÁCIO

ILUSTRAÇÕES: freepick.com (exceto quando determinada a fonte)

REVISOR TÉCNICO – EVERTON MELO DA SILVA

Fabiana de Oliveira Lobão
fabiana.lobao@ifrs.edu.br

Sumário

Apresentação.....	6
A Diferença está no Olhar.....	8
O que é Educação Inclusiva?	10
Quem são esses sujeitos?	14
Conseguimos ver para além dos rótulos?	16
Não entendo de todas as diferenças! E agora!?	18
Vou passar a mão na cabeça?	20
Então diga o que eu tenho que fazer!	22
Acesso, Permanência e Êxito	24
Existe uma única forma de ensinar e avaliar?	28
E isso tudo não é uma utopia?.....	30
Não é estar só	32
Referências	35

Apresentação

O Guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas – “A diferença está no Olhar” – é um produto educacional que materializa algumas contribuições da pesquisa de mestrado desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

O objetivo do Guia é difundir o olhar inclusivo e possível frente à condição humana de sujeitos diferentes em sua formação integral, passando a contribuir com a problematização de práticas educativas e procedimentos descontextualizados, mecânicos, acríticos e que não consideram a natureza plural em que se materializa o processo ensino aprendizagem.

Esse Guia apoia-se na bibliografia estudada na pesquisa de mestrado e conta com a colaboração das contribuições registradas por professores, técnicos administrativos integrantes da equipe multidisciplinar e estudantes que foram acompanhados pelo NAPNE do IFS/Campus Aracaju que concluíram seu itinerário formativo no ano de 2017.

A perspectiva aqui apresentada caminha na direção de contribuir com o cenário amplo das estratégias rumo a garantia do respeito à diversidade e da operacionalização da educação inclusiva. Dessa forma, é importante destacar a necessidade da soma e multiplicação de olhares inclusivos e parceiros, evitando assim uma visão que não liberte, mas aprisione! Cabe frisar também que essa perspectiva entende que a reconfiguração do olhar é um passo importante, vez que através dele dispparamos e/ou executamos agenciadores técnicos, pedagógicos, morais e éticos rumo a efetivação de uma educação inclusiva.

Sendo assim, a funcionalidade deste Guia é ser fomento reflexivo para participação ativa, reflexiva e parceria entre todos que vivenciam, direta e indiretamente, o processo de ensino-aprendizagem, suscitando assim uma série de outras reflexões, pertinentes e necessárias, sobre a educação inclusiva na educação profissional e tecnológica.

O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliçados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (BRASIL, 2010, p.20).



A era dos Institutos Federais exige que seus atores, em seu caminhar, conheçam-se em sua humanidade comum e (...) devem esses atores mobilizar o que sabem do mundo, superar as antinomias dos conhecimentos especializados, identificar a falsa racionalidade e estabelecer a correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral dos indivíduos. (BRASIL, 2010, p. 24).

A Diferença está no Olhar



Inclusão é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem. (CAMARGO, 2017, p.1).



A inclusão, no campo da educação, converge e caminha para a possibilidade de um olhar para além do estigma, avançando para o reconhecimento da diversidade enquanto parte do processo que compõe o sujeito-estudante e seu processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ao considerar a diferença que constitui os sujeitos, os elementos de potência e os desafios postos são entendidos como analisadores importantes na relação ensino aprendizagem no percurso do acesso, permanência e êxito dos sujeitos-estudantes.

Por exemplo, alguns, com limitações visíveis, são sujeitos protagonistas da superação e do aprendizado, assim como outros, sem o estigma da pessoa com deficiência, no percurso escolar podem evidenciar possibilidades e limitações de naturezas diversas. Nesse contexto o que fica evidente é que, para além dos estigmas, o acesso, permanência e êxito escolar devem considerar que posturas e abordagens



Adriano Henrique Nuernberg. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_06_2011_8.42.43.47dc3016138057668971bf9d26fe5d41.pdf
Acesso em: 02 mar. 2019.

sejam contextualizadas, produzindo assim ambiente e estratégias que não sejam deficientes frente a diversidade dos sujeitos.

A diversidade, então, não deve ser entendida com preconceito, estereótipos e estigma, do tipo:



Os Mitos e a realidade - preconceitos, estereótipos e estigma – “Generalização Indevida” refere-se à transformação da totalidade da pessoa com deficiência na própria condição de deficiência, na ineficiência global. O indivíduo não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela: é a encarnação da ineficiência total.

“correlação linear”, a lógica do “se ... então”: se esta atividade é boa para esta pessoa com deficiência então é boa para todas as pessoas nessas condições. Ou: se audição é um sentido privilegiado no cego, então os cegos são excelentes músicos. Ou: se este paraplégico é cruel, então todos os paraplégicos são cruéis.

“contágio osmótico”, refere-se ao medo (pavor mesmo) da “contaminação” pelo convívio. (AMARAL, 1998, p. 16-17).



Dessa forma, a inclusão passa a ser um olhar a ser compartilhado entre gestores, estudantes, governantes, educadores, familiares, movimentos sociais, ou seja, por todos atores que concebem uma escola e sociedade inclusivas.



A escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade acadêmica e sócio cultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 2).



O que é Educação Inclusiva?



O Movimento atual pela inclusão, segundo Camargo (2017), é amplo e perpassa a compressão de um paradigma aplicável aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Defende que os sujeitos, individual e coletivamente, nos contextos inclusivos, possuam suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas.

A inclusão, portanto, apresenta-se enquanto prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem. É o movimento de acolhimento de todos numa perspectiva de direito subjetivo e inalienável e esse processo concebesse todos com todos, não segregado, nem excluído.

Nessa direção, Azevedo (2008) enfatiza que o movimento da inclusão considera a natureza particular do sujeito para além de sua deficiência, e pontua que é o modelo de sociedade que cria, ou não cria, as condições favoráveis às pessoas com deficiência. Não recai sobre o sujeito o olhar da inadequação aos espaços, mas sim a deficiência dos espaços para lidar com as diferenças. Logo, a “[...] sociedade é que cria as barreiras, as adversidades, os limites dos espaços sociais favoráveis ou desfavoráveis para a convivência plena e autônoma das pessoas” (AZEVEDO, 2008, p. 49).

Ou seja, há uma compreensão de que a deficiência é externa à pessoa, por advir da incapacidade encontrada no meio em garantir o acesso a todos. Nesse



contexto, de acordo com Ainscow e Miles (2009), a inclusão na educação apresenta-se com o objetivo de eliminar as barreiras fruto de atitudes e respostas deficientes à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidades. Portanto, partem da crença que a educação é um “direito básico e a fundação para uma sociedade mais justa”.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1)

Nesse contexto, a Educação Inclusiva apresenta como objetivo a necessidade de considerar as potencialidades e limites, apreciando o contexto, a história escolar, a bagagem de experiências dos sujeitos e, a partir delas, trabalhando a articulação dos conteúdos estimulando o pensamento crítico. Não cabe tentar incluir a partir de um único modelo de pensar, refletir e aprender. Restringir a aprendizagem a uma única forma de compreender os conteúdos pode excluir, mais que incluir.

Incluir [...] pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas. (PAULON, 2005, p. 27)

Além da necessidade de ressignificar a postura de todos os atores envolvidos, direta ou indiretamente, no processo ensino aprendizagem, é fundamental, também, a garantia da efetivação de políticas públicas que garantam as condições para sua operacionalização, visto que a possibilidade da educação inclusiva não é dissociada da construção de uma sociedade inclusiva.

Essa tarefa é complexa e não restrita ao educador, como aponta a Declaração de Salamanca (1994, art. 38, *online*) ao pontuar que “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”.

[...] educação inclusiva implica na implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar. (PAULON, 2005, p. 27).

A inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças. (PAULON, 2005, p. 34).



**Quem são
esses sujeitos?**



A pessoa com deficiência é cidadã como qualquer outra pessoa e, como tal, tem o direito de receber os serviços de que necessita, sem que, para tanto, necessite permanecer segregada; (ARANHA, 2005, p. 8).

O acesso à educação é direito de todos! Logo, a diversidade é público-alvo das escolas. Sendo assim, a educação inclusiva precisa contemplar as diferenças.

Mas quem são esses sujeitos? A quem estou ensinado/orientando?

O caminho das respostas parece passar primeiro pela necessidade em conhecer a diversidade que compõe os sujeitos-estudantes, proporcionando, assim, conteúdo, espaço físico e práticas que contemplem essa diversidade.

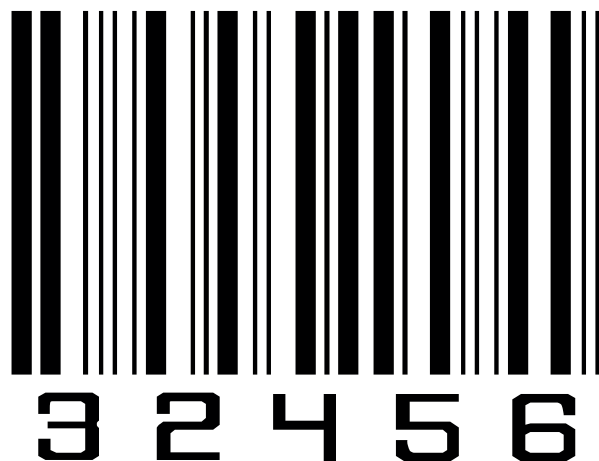
Desta forma, podemos planejar nossas atividades e intervenções rompendo com a concepção de educação acrítica que restringe os estudantes a um padrão único e preestabelecido.

Assim sendo, não adianta aplicar o mesmo material anos seguidos para diferentes grupos de estudantes de diferentes cursos, gerações, habilidades, expectativas, dificuldades, histórias escolares e de vida.

Frequentemente o termo 'diferente' é usado como sinalização de problema. O certo é que (...) ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns. A Educação Inclusiva dirige-se assim aos 'diferentes' isto é a... todos os alunos. (RODRIGUES, 2006, p.6).

É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. (SANTOS, 1995 APUD MANTOAN, 2004, P. 7-8).

**Conseguimos ver para
além dos rótulos?**



- há surdos que aprenderam a leitura labial;
- há os que estão oralizados (falam);
- há os que se utilizam da língua brasileira de sinais para se comunicar;
- há os que emitem sons estridentes;
- há os mais tímidos, que se fecham em seu silêncio;
- há os que são mais agitados, bem como os mais tranquilos;
- há os que já foram alfabetizados e os ainda não alfabetizados.

A decisão de escolher um recurso é bilateral, deve auxiliar ao aluno e ao professor. Essa decisão pode ser totalmente diferente em se tratando de dois alunos com a mesma deficiência, ou seja, para um a decisão sobre a ajuda técnica pode recair sobre o ato de escrever e para outro, a importância pode focalizar o ato de ler. (BRASIL, 2002, p. 3).

Podemos verificar que, por exemplo, os alunos surdos, não são todos iguais. Nem têm as mesmas necessidades educacionais. Da mesma forma, os alunos cegos, os que têm baixa visão, os alunos com deficiência mental, os que têm altas habilidades, os com deficiência física, etc. Há necessidades que são mais comuns em pessoas que têm algum tipo de deficiência, mas que não são restritas a esses alunos. (ARANHA, 2005, p.14).

Deixar de lado a ideia de homogeneização e dar lugar à diversidade pressupõem abandonar o rótulo que muitos alunos recebem. [...] Essa nova cultura despreza a uniformidade, os mitos e rituais em situações em que impera um ambiente autocrático, um currículo fragmentado e com ênfase no ensino. Educação inclusiva e diversidade são pontos inseparáveis um do outro e nos fazem voltar o olhar para o aluno com suas diferenças individuais, aptidões, motivações, interesses e experiências de vida. (LÓ, 2010, p. 123).

A necessidade de uma pessoa está para além dos rótulos. Ou seja, podemos ter dois estudantes com uma limitação física, por exemplo, mas cada um trazer bagagens e demandas diferentes. Nesse caso fica evidente que a condição humana de pessoas diferentes, mesmo que com aparência semelhante, implica em estratégias diferentes. Muitas vezes o medo do desconhecido é sentido como ameaçador e perigoso, por isso, geralmente, é alimentado por preconceitos (conceitos antecipados) que, nem sempre, refletem a realidade vivenciada. A segurança não vem somente em conhecer os rótulos e diagnósticos, mas sim em conhecer para quem estou ensinando, trocando informações e tentando produzir sentido no que estou abordando, para além dos rótulos.

A disponibilidade para conhecer, conversar e dialogar sobre as habilidades, dificuldades, estratégias já vivenciadas, percurso acadêmico anterior e perspectivas com o atual lugar que o estudante ocupa no mundo apresenta-se como uma possibilidade potente de mediar o processo ensino-aprendizagem. Essa perspectiva inclui, muitas vezes, interlocução do professor e/ou estudante com a equipe multidisciplinar, com familiares, com professores e equipe da escola que já estudou etc.

**Não entendo de todas as
diferenças! E agora!?**



Não existe receita, nem procedimentos prévios perfeitos quando consideramos a diversidade dos sujeitos. A necessidade de conhecer os estudantes está para além de conhecer os rótulos, estigmas e preconceitos, visto que o mesmo tipo de deficiência ou característica pode exigir processos inteiramente diferentes de um sujeito para o outro.

Com isso não se descarta os conteúdos científicos e exaustivamente debatidos no meio acadêmico sobre as diferenças, mas se pontua, apenas, que essas informações não são eficazes se descoladas do contexto do sujeito-estudante. Por exemplo, um estudante cadeirante pode demandar, inicialmente, apenas a acomodação de salas e espaços físicos, enquanto um outro estudante também cadeirante que vivencia um quadro de déficit cognitivo demandará outras estratégias articuladas.

Para desenvolver a inclusão educacional é necessário que os professores, assim como os demais profissionais da educação, alterem esse modelo, tornando-o flexível e acessível a todos os alunos, com e sem deficiências. (SALVADOR *et al*, 2006, p.16).

O trabalho em parceria e interlocução com o estudante, a equipe, demais professores, coordenadores de curso, profissionais de acompanhamento externo, e família ajuda a trilhar um caminho mais seguro e respeitoso no processo ensino-aprendizagem.

Saiba mais:



Vídeo sobre a LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)



LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015
Estatuto da Pessoa com Deficiência

**Vou passar a
mão na cabeça?**

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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, art. 27, *online*, grifos nossos)



Considerar que estamos lidando com pessoas que trazem necessidades diferentes e por isso demandam estratégias que as incluam não significa “passar a mão na cabeça”, mas sim se trata de uma questão de equidade.

A educação em diversidade e para a diversidade é proposta de reforçar o aspecto transformativo, no sentido de efetivar a igualdade de oportunidades. Isso não significa dar a todos o mesmo, mas a todos o que eles precisam. Então, portanto, a abordagem da educação na e para a diversidade é enquadrada na concepção de equidade. (RENDO; VEGA, 2006).

A materialização da equidade na escola exige oportunidades de desenvolvimento de comportamento e atitudes baseados na diversidade humana e nas diferenças individuais dos estudantes. Operacionalizar a equidade passa por estratégias de descobertas enriquecedoras e exitosas quando realizadas junto com o(s) estudante(s).

Superar a barreira da homogeneização do ensino que abarca uma abordagem de uniformização do currículo e uma aula com propostas idênticas para todos são alguns dos fatores determinantes para combater o ciclo de rotulação, discriminação e exclusão conferindo legitimidade à inclusão. (LÓ, 2010, p. 121)



FONTE: <https://programaelas.com.br/diferenca-de-equidade-e-igualdade-de-genero/>. Acesso: 02 mar. 2019

**Então diga o que
eu tenho que fazer!**



Não existe uma fórmula mágica e única, mas considerando a diversidade do humano, a primeira estratégia nos parece ser conhecer as características, habilidades, desejos, aptidões e dificuldades dos sujeitos-estudantes. Esse seria o ponto de partida para balizar o planejamento das intervenções fora e dentro da sala de aula. Analisando esse fato, algumas considerações referentes aos desafios e facilitadores no acesso, permanência e êxito foram pontuadas pelos sujeitos (estudantes e equipe multidisciplinar).

Todos nós podemos concordar que as salas de aula estão se tornando mais diversificadas. Existem diferenças culturais, sociais, econômicas, físicas, cognitivas e a condução das aulas e atividades não respondem mais à expectativa de um estudante padrão. Entramos em contato com sujeitos com ritmos, habilidades, dificuldades, histórias de vida e escolares diferentes que implicam necessidade de planejar materiais, aulas e atividades acessíveis e compreensíveis a uma quantidade maior de sujeitos-estudantes.

Não considerar essa diversidade exclui muitos estudantes do processo ensino-aprendizagem, da formação integral e integrada dos conteúdos apresentados dentro do contexto escolar, consequentemente, do mundo do trabalho.



Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; [...] XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI – 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, Art. 28, *online*).



Acesso, Permanência e Êxito



O discurso na sala de aula inclusiva foge da ideia tradicional de transmissão de informação como reguladora e como garantia de aprendizagem. Adquire um caráter de dialogia e, portanto, vai além do discurso instrutivo que caracteriza uma sala de alunos ouvintes para uma sala de interlocutores ativos. (LÓ, 2010, p. 127).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

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

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

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

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

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

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

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015, *online*)

Na abordagem inclusiva das questões acerca dos desafios e facilitadores na garantia do acesso, permanência e êxito no processo ensino-aprendizagem sugestões não são receitas, mas operam como parâmetros e sinalizadores possíveis. Algumas considerações com base nas considerações dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como nas observações institucionais contemplaram pontuações, a saber:



Oferta de editais que contemplem a política de reserva de vagas (editais de seleção de ingresso, pesquisa, extensão, monitoria, assistência estudantil)



Necessidade da garantia de forma de avaliação de ingresso na instituição que contemplem, efetivamente, a todos.



Valoração do potencial dos estudantes compreendendo-os enquanto seres capazes que têm dificuldades, mas também têm potencialidades.



Postura e escuta empática aos estudantes em uma abordagem que contemple mais que a necessidade específica, mas sobretudo o indivíduo em sua integralidade.



Pautar prática profissional não restrita a rótulos, muitas vezes, limitantes e pejorativos.



Disponibilidade para lidar com o diferente, em contraponto à idealização de um estudante padrão.



Ações de articulação com a família, comunidade e rede de equipamentos de saúde e assistência social para suporte e busca de alternativas externas e internas.



Planejamento de aulas direcionadas não apenas aos que enxergam e ouvem. Falar de frente para o grupo de estudantes (nunca de costas). Usar vídeos com legendas. Quando utilizar o quadro para escrever ou desenhar conteúdo, usar tamanho e apresentação do conteúdo de modo a que todos tenham acesso visual às informações. Quando necessário utilizar a descrição dos dados e/ou figuras.



Preparação de avaliações que considerem as múltiplas formas de expressão da aprendizagem (tempo de prova, prova oral, provas com conteúdo diluídos em pequenas avaliações, seminários, trabalho em equipe, trabalhos manuais).



Caso utilize o método de chamada oral (presença), verificar se todos acessam essa forma de comunicação.



Caso tenha interprete de Libras em sala, fazer contato para alinhar ritmo e vocabulários específicos.



Nos processos avaliativos usar mais de uma forma de verificar aprendizagem. Percebendo estudante com demandas específicas, verificar junto com o estudante estratégias já utilizadas no seu itinerário escolar e/ou planejar novas formas de explorar o processo avaliativo.



Organizar visitas técnicas que considerem a acessibilidade de todos os estudantes.



Acolhimento dos estudantes que sinalizam alguma necessidade específica no ato da matrícula para entrevista com ele e sua família, proporcionando assim articulação e planejamento junto a docentes e equipe técnica.



Material de divulgação institucional (documentos, informações, editais) com acessibilidade (LIBRAS, audiodescrição etc).



Disponibilizar material de divulgação e informes do site mais acessíveis e o sistema acadêmico mais intuitivo.



Garantir abordagem inclusiva implementada em todos os cursos, áreas e coordenadorias.



Capacitação contínua dos docentes, técnicos administrativos, terceirizados e estudantes na temática da educação inclusiva.



Potencialização do acompanhamento contínuo dos estudantes pelos professores, coordenação, equipe técnica e familiares.



Formatação de equipe técnica com quantitativo de profissionais que contemplem os três turnos de funcionamento da instituição.



Capilarizar estratégias de sensibilização da comunidade interna.



Incentivo ao desenvolvimento de tecnologias assistivas na instituição.



Planejamento das aulas pautadas na abordagem e metodologias inclusivas, contemplando a acessibilidade urbanística, arquitetônica, atitudinal.



Disponibilizar acesso a material de estudo adaptado às necessidades de todos os estudantes.



Necessidade de ações de encaminhamento para estágios curriculares ou extracurriculares como forma de preparação para o mundo do trabalho.

Essas considerações partem da premissa de que não existe conhecimento pronto, acabado, e que não existe uma única forma de condução do processo ensino-aprendizagem, ressalta a importância da necessidade de observar e conhecer, também, a demanda do grupo de estudantes e entender que cada grupo terá um processo contínuo e singular de construção e de autoconstrução. A atitude reflexiva do docente, equipe técnica e familiares pode fazer com que os próprios estudantes se tornem reflexivos.

Sendo assim, a abordagem inclusiva compreendida e defendida pelos sujeitos, passa pela valorização do potencial individual dos estudantes, pela necessidade de espaços físicos adequados, planejamento e execução de aulas, visitas técnicas, processos avaliativos, atividades extracurriculares, relações interpessoais e intervenções institucionais que contemplem a diversidade. Além disso, reforça-se a necessidade de compreensão dos estudantes como ser humano para além de rótulos, a oferta de capacitação de docentes, equipe técnica e demais atores do contexto escolar sobre o dever de lidar com a diversidade.

Nesse cenário da busca de possibilidades para efetivação da inclusão educacional no contexto escolar o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) tem se colocado como uma estratégia de inclusão ao planejar objetivos, métodos, materiais e métodos avaliativos que contemplem a diversidade de habilidades.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (...) Art. 3º, 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;” (BRASIL, 2015, art. 3, *online*).

O DUA, conceito emprestado do mundo da arquitetura e design de produto, traz ao universo da educação a necessidade de ao planejarmos materiais, atividades, avaliações, visitas técnicas etc, termos em mente necessidades diversas, visto que assim há mais possibilidade de materializar a ruptura das barreiras que dificultam o acesso à locomoção, comunicação, informação e conhecimento dos estudantes no seu percurso do acesso, permanência e êxito escolar.

O DUA é um conjunto de princípios e diretrizes para ajudar a criar salas de aula que reduzissem as barreiras e ampliassem as oportunidades para a mais ampla gama de estudantes possíveis. (ROSE, 2016, n. p.)

Nesse sentido podemos considerar as reflexões que O Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), segundo (Meyer, Rose, Gordon, 2014, p.51), traz para o cenário escolar através de seus 3(três) maiores princípios:

- *Múltiplos meios de representação:*

“Ao apresentar conceitos ou informações aos alunos, use vários meios de representação. Não existe um único meio de instrução que seja ideal para todos os alunos ou para todos os tipos de informação. Os livros impressos são bons para algumas pessoas, mas são dramaticamente inacessíveis para outros e muito ruins para ensinar muitos tipos de assuntos. Três diretrizes articulam como projetar informações para apoiar alunos que possuem: 1) diferentes habilidades perceptivas, 2) diferentes habilidades lingüísticas e 3) diferentes habilidades cognitivas.” (ROSE, 2016, n. p.).

- *Múltiplos Meios de Expressão:*

“Ao pedir aos alunos que comuniquem ou expressem o que sabem, use vários meios de expressão. Os estudantes diferem radicalmente em sua capacidade de se expressar em diferentes mídias e contextos. As diretrizes enfocam como remover barreiras à comunicação para alunos que 1) têm limitações físicas, 2) têm deficiências expressivas específicas e 3) têm dificuldade com funções executivas (planejamento e organização).” (ROSE, 2016, n. p.).

- *Múltiplos Meios de Engajamento:*

“Ao procurar motivar e engajar os alunos, use vários meios de engajamento. Alunos, especialmente aqueles com deficiências emocionais, são muito diferentes em como eles podem ser melhor envolvidos e motivados para aprender. As diretrizes abordam como usar as opções para 1) recrutar interesse, 2) sustentar o esforço e a prática e 3) desenvolver a autorregulação.” (ROSE, 2016, n. p.).

Os três princípios de DUA pode ajudar-nos a conhecer os desafios e tirar vantagem das oportunidades inerentes na grande variabilidade dos estudantes, oferecendo caminhos para aqueles atualmente excluídos e desenvolvimento dos talentos de todos. (MEYER, ROSE, GORDON, 2014, p.48).

Saiba mais:



<http://udltheorypractice.cast.org>



<http://aem.cast.org/>

**Existe uma única forma
de ensinar e avaliar?**



Como você sabe, uma das funções assumidas pela escola é avaliar a aprendizagem escolares em relação à seleção e distribuição de conhecimento (...). É interessante referir-se ao termo "avaliação" em seus múltiplos significados. Isto aparece nos dicionários da linguagem e etimológico e também é comumente usado com diferentes significados: medir, avaliar, verificar, julgar, interpretar, apreciar, estimar, etc. De um ponto de vista educacional, este termo é altamente distorcido pelo significado de "medir com precisão" e, portanto, emitir um julgamento de natureza mais quantitativa do que qualitativa. (RENDÓ e VEJA, 2006, p.21).



Quando estamos em um ambiente escolar as diferenças podem ser de ritmo, de apreensão do conteúdo, do ver, do ouvir, do falar, do interagir. O importante é explorar os conteúdos considerando as potencialidades e habilidades rumo ao desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, falar em ensino-aprendizagem implica considerar a diversidade, conhecer o sujeito-humano e suas características.

Essa possibilidade de alcançar e considerar as diferentes caminhadas acadêmicas e as múltiplas formas de aprender nos processos avaliativos, por exemplo, podem considerar ao longo dos trabalhos com a turma, diferentes maneiras de verificação do aprendizado. Dessa forma, evita-se apenas um único recurso avaliativo como parâmetro de todo o processo de ensino-aprendizagem.



Na educação inclusiva não deve haver a preocupação com apenas os avanços cognitivos dos alunos. É interessante que se compreenda que entre as funções da educação inclusiva estão também a formação e o desenvolvimento das personalidades dos discentes, isto é, de suas capacidades de refletir e agir frente as diversas situações da realidade cotidiana. (RENDÓ; VEGA, 2006, P. 21, grifos nossos).



**E isso tudo não
é uma utopia?**



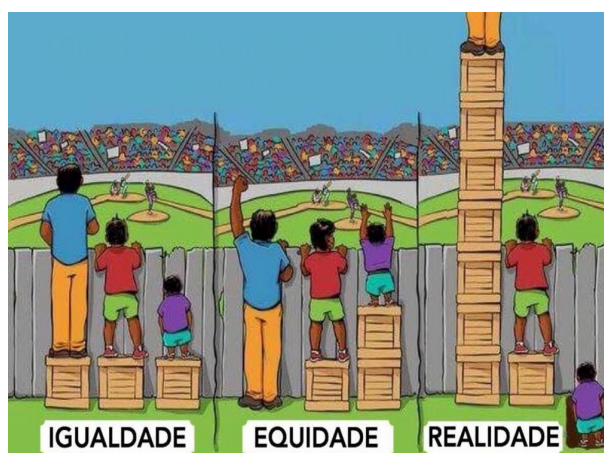
Fonte: Ricardo Ferraz
Disponível em: <https://syngaunis.wordpress.com/>.
Acesso em: 02 mar. 2019

Talvez utopia maior seja partir do pressuposto de um aluno padrão ideal, que apresente as mesmas necessidades de aprendizagem, que possua o mesmo percurso acadêmico, que se encaixa na minha forma de ver o mundo, que comunga da minha religião, que goste das mesmas coisas, que possua a mesma condição de saúde, que responda às indagações com resposta-padrão, que tenha boas notas fruto da quantificação de respostas-padrão.

A expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao homem o “ser igual” e como se ser diferente fosse razão para decretar a menor valia enquanto ser humano e ser social. (ARANHA, 2001, p. 17).

Não obstante algumas considerações girem em torno da necessidade vivenciada por pessoas com deficiência, essas reflexões ao se colocarem enquanto vetores

de materialização de uma educação inclusiva, não se limitam a elas, mas representam a superação de posturas discriminatórias direcionadas a quaisquer grupos em razão de suas diferenças, quer sejam elas de qualquer natureza física, intelectual, socioeconômica etc.



Fonte: www.instasaver.org

Não é estar só



Acolher a diferença, olhar para o sujeito e suas habilidades, dimensionar possibilidades de intervenção que favoreçam a aprendizagem, a convivência na diversidade, o desenvolvimento humano e preparo para o exercício da cidadania – não é estar só.

A educação autêntica, repetamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p. 54).

É compreender que ao acionar o estudante, o colega professor, o membro da equipe multidisciplinar, o

coordenador e/ou o familiar – aprendemos e ensinamos. Nessa tessitura compor com o outro, juntos, cada um a seu modo, pode-se sugerir, indagar, refletir, perguntar e fazer intervenções inclusivas na prática pedagógica, na metodologia de ensino, nas atividades curriculares e extracurriculares, nas estruturas físicas das escolas, na interlocução com a rede de apoio disponível (saúde, social, familiar). É entender também, que juntos, os tencionamentos necessários junto aos dispositivos legais e às políticas públicas inclusivas são mais potentes.

Dessa forma, esse olhar não é estar só, mas sim revestido de múltiplas possibilidades e de (co)autores. Uma exequíveis de imediato, outras com necessidade de mais interlocuções, algumas construídas a curto e médio prazo, mas todas merecedoras de acolhimento e intervenções para garantia do acesso, permanência e êxito no percurso escolar.

Referências

- AINSCOW, Mel; MILES, Susie. Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? [Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al, 2009]. Manchester: University of Manchester, 2009.
- AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). Diferenças e preconceitos. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21, mar., 2001, p. 160-173.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão. Incluir é sinônimo de dignidade humana. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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.
- 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_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-edu-cacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 13 fev. 2018
- 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.
- CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaços e desenlaces. Ciênc. educ. Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170010001>. Acesso em: 10 nov. 2017
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. Disponível em: https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/07/Pedagogia_do_Oprimido-Paulo-Freire.pdf Acesso em: 10 nov. 2017
- LÓ, Judith Eva Dupont. Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes, Conjectura, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/187/178>. Acesso em: 13 fev. 2018.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Revista Conselho da Justiça Federal (CEJ), ano VIII, set. 2004, p. 36-44.
- MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. Universal design for learning: theory and practice. National Center on Universal design for learning. 2014.
- PAULON, Simone Mainieri. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.
- RENDON, Alicia Devalle de; VEGA, Viviana. Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2006. p. 95-138.
- RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In RODRIGUES, David. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- ROSE, David H.; Desenho Universal para Aprendizagem (UDL). 2016. Disponível em: <https://nancyebailey.com/2016/12/09/universal-design-for-learning-by-david-h-rose-ed-d/> Acesso em: 13 fev. 2018
- SALVADOR, Diego Salomão Candido de O.; MOURA; Dante Henrique de; SILVA, José Aldivan de A.; MAIA, Silvan Ferreira. Processo educacional inclusivo: das discussões teóricas à necessidade da prática. HOLOS, ano 22, dezembro, 2006. p. 11-23. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15/12> Acesso em: 13 fev. 2018.

