



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE  
BRASÍLIA: PERCURSOS, PROCESSOS E IMPACTOS DAS  
AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO NAPNE PARA OS  
ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA  
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

Ana Roberta Crisóstomo de Morais

Orientadora: Professora Doutora Lia Pappámikail

Novembro 2019



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE  
BRASÍLIA: PERCURSOS, PROCESSOS E IMPACTOS DAS  
AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO NAPNE PARA OS  
ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA  
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Ana Roberta Crisóstomo de Moraes

Orientadora: Professora Doutora Lia Pappámikail

Novembro 2019

*Ítaca*

*Konstatino Cavafys.*

*Quando partires em viagem para Ítaca  
faz votos para que seja longo o caminho,  
pleno de aventuras, pleno de conhecimentos.*

*Os Lestrigões e os Ciclopes,  
o feroz Poseidon, não os temas,  
tais seres em teu caminho jamais encontrarás,  
se teu pensamento é elevado, se rara  
emoção aflora teu espírito e teu corpo.*

*Os Lestrigões e os Ciclopes,  
o irascível Poseidon, não os encontrarás,  
se não os levas em tua alma,  
se tua alma não os ergue diante de ti.*

*Faz votos de que seja longo o caminho.  
Que numerosas sejam as manhãs estivais,  
nas quais, com que prazer, com que alegria,  
entrarás em portos vistos pela primeira vez;  
para em mercados fenícios  
e adquire as belas mercadorias,  
nácares e corais, âmbar e ébanos  
e perfumes voluptuosos de toda espécie,  
e a maior quantidade possível de voluptuosos perfumes;  
vai a numerosas cidades egípcias,  
aprende, aprende sem cessar dos instruídos.*

*Guarda sempre Ítaca em teu pensamento.  
É teu destino aí chegar.  
Mas não apresses absolutamente tua viagem.  
É melhor que dure muitos anos  
e que, já velho, ancores na ilha,  
rico com tudo que ganhaste no caminho,  
sem esperar que Ítaca te dê riqueza.  
Ítaca deu-te a bela viagem.  
Sem ela não te porias a caminho.  
Nada mais tem a dar-te.*

*Embora a encontres pobre, Ítaca não te enganou.  
Sábio assim como te tornaste, com tanta experiência,  
já deves ter compreendido o que significam as Ítacas.*

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico esse trabalho à minha mãe, uma professora que sempre deu o exemplo de que estamos em constante estado de aprendizado e que o trabalho a favor do próximo é uma dívida e o sentido de estarmos nessa aventura chamada vida. Com ela aprendi os primeiros fundamentos sobre a inclusão.*

*In memmorian*

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer em primeiro lugar ao meu Deus, uma força amorosa que ilumina todos os dias das minhas existências passadas, presente e futuras.

Agradeço aos meus filhos Théo e Enzo pelo aprendizado diário e por serem a minha força motriz e a minha energia nessa vida: eu amo vocês!

Também agradeço às minhas amadas irmãs Stela, Lurdinha, Amélia, e em especial Rita (Tita), que desde sempre esteve qual uma “ave mãe” me acolhendo em seu ninho. Sobre minhas irmãs: fonte de união, porto seguro de todas as horas, acalento, mãos amigas e companheiras, amor incondicional que nutre a minha alma e o meu destino.

À minha grande e querida amiga Professora Doutora Maria Marlene Rodrigues da Silva, que demonstra a sua amizade por meio de gestos e palavras, e que foi fundamental para a conclusão do meu trabalho. Obrigada, você é um anjo na minha vida!

Às queridas companheiras de jornada no IFB: Soraya, Mirian e Ana Célia, amigas para vida toda: obrigada por tanto carinho, respeito e apoio.

À Professora Doutora Gláucia Melasso Garcia de Carvalho que muitas vezes segurou a minha mão e me apoiou com carinho e alegria.

À Professora Doutora Maria Cristina Madeira da Silva, que com seu incansável trabalho e apoio aos técnicos do IFB nos possibilitou esse Mestrado realizando um sonho que para muitos parecia estar tão distante.

À minha orientadora, Professora Doutora Lia Pappámikail que me orientou com objetividade e clareza, compartilhando generosamente o seu conhecimento e me dando forças para seguir adiante quando o trabalho parecia ser maior que a minha capacidade. Obrigada por acreditar em mim!

Às minhas preciosas amigas Alessandra do Carmo Fonseca e Sylvana Karla Santos, parceiras de todas as horas, que me apresentaram ao universo da educação inclusiva e que me incentivam nesse trabalho tão importante e necessário para nossa comunidade escolar.

Às coordenadoras do NAPNE que gentilmente me concederam as entrevistas dividindo comigo sentimentos e percepções, possibilitando uma troca de experiências que muito engrandeceram o meu trabalho. São elas: Queila Pahim e Juliana Quirino.

Aos estudantes da pesquisa do ensino médio em geral do *campus* Brasília que me ensinam e me alegram todos os dias: vocês são a razão do meu trabalho.

Aos meus colegas de turma e aos professores do curso que estiveram comigo em momentos que certamente ficarão marcados em minha memória.

Aos meus amigos do Grupo Escoteiro Marechal Rondon 4º DF que através de seu trabalho me incentivam a ser uma pessoa melhor para o mundo.

E a todos que me ajudaram, direta ou indiretamente a realizar esse trabalho.

## LISTA DE SIGLAS

CDAE	–	Coordenação de Assistência Estudantil
CDMI	–	Coordenação de Apoio Pedagógico aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio
CGAE	–	Coordenação Geral de Assistência Estudantil
CEFET	–	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CPI	–	Coordenação de Políticas Inclusivas
CETEF	–	Associação de Centros de Treinamento de Educação Física Especial
EBTT	–	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EIT	–	Escola Industrial e Técnica
ETF	–	Escola Técnica Federal
FIC	–	Formação Inicial e Continuada
GDF	–	Governo do Distrito Federal
IBC	–	Instituto Benjamin Constant/RJ
IFB	–	Instituto Federal de Brasília
INES	–	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	–	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
MEC	–	Ministério de Educação e Cultura
NEE	–	Necessidades Educacionais Especiais
NAPNE	–	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
OCDE	–	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PCD	–	Pessoa Com Deficiência
PDI	–	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	–	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAES	– Programa Nacional de Assistência Estudantil
PREN	– Pró-reitoria de Ensino do IFB
PREX	– Pró-reitoria de Extensão do IFB
PRONATEC	– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEESP/MEC	– Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TEC NEP	– Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TGD	– Transtornos Globais de Desenvolvimento
TGP	– Tecnológico em Gestão Pública
TSP	– Técnico em Serviços Públicos
UTFPR	– Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## RESUMO

A educação inclusiva pressupõe a valorização das diferenças humanas e a igualdade de oportunidades, dentre elas, o direito à educação. Isso implica em transformar a cultura vigente, desenvolver estratégias e conceber políticas que possam viabilizar a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse contexto, a dissertação *Educação Inclusiva no Instituto Federal de Brasília: percursos, processos e impactos das ações desenvolvidas pelo NAPNE para os alunos do curso técnico em informática integrado ao ensino médio*, do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, resultou de uma pesquisa sobre investigação de ações desenvolvidas pelo NAPNE do *campus* Brasília, tendo como ponto de partida a seguinte questão-problema: quais estratégias, processos e impactos das ações desenvolvidas pelo NAPNE no percurso dos estudantes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFB *campus* Brasília? Os participantes da pesquisa são uma ex-coordenadora e a atual coordenadora de políticas inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Brasília, duas ex-coordenadoras do NAPNE, duas pedagogas da Coordenação de Apoio Pedagógico aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e cinco estudantes com necessidades específicas do *campus* Brasília. Este estudo segue uma abordagem qualitativa interpretativista com base na triangulação dos pontos de vista dos colaboradores. Os dados resultantes estão apoiados nas observações realizadas pela pesquisadora, na análise documental acerca da educação inclusiva e nas entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com os informantes. O referencial teórico utilizado para respaldar o presente estudo eu obtive a partir de Aranha (2001), Brasil (2012), Sasaki (2006), entre outros. Ao final é apresentada uma proposta de intervenção sócio-educativa com sugestões para melhorar o atendimento aos estudantes com necessidades específicas como também definir fluxos de trabalho para o desenvolvimento de ações de educação inclusiva dentro da instituição.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; NAPNE; necessidades específicas.

## ABSTRACT

Inclusive education demands valorization of human differences and equality of opportunities, the right to education amongst them. This implies transforming the present culture, developing strategies and creating policies that may enable to build a fairer and jointer society. In this context, this thesis was result of a research about investigation of actions developed by *campus* Brasília's NAPNE, having as starting point the following question: what are the strategies, processes and impacts of actions developed by NAPNE along the students' path in the Informatics Technical Course Integrated to High School in IFB *campus* Brasília? The research participants are a former coordinator and the present coordinator of inclusive policies from the Brasília's Federal Institute's Extention Pro-Rectory, two NAPNE's former coordinators, two pedagogues from the Coordination for Pedagogical Support for Technical Courses Integrated to High School and five students from *campus* Brasília with specific needs. This study follows a qualitative-interpretative approach based on the triangulation of the collaborator's points of view. The resulting data are supported by the observations made by the researcher, in the documental analysis about inclusive education and in the semi-structured interviews and informal conversations with the collaborators. The theoretical referential used to support this study I got from Aranha (2001), Brasil (2012), Sasaki (2006), amongst others. In the ending, it is presented a proposal of socio-educative intervention with suggestions to improve the care to students with specific needs and also to define workflows to the development of inclusive education actions inside the institution.

**Keywords:** inclusive education; NAPNE; specific needs.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....</b>	<b>9</b>
1.1. Um Breve Histórico Sobre a Educação Profissional .....	9
1.2. A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	11
<b>CAPÍTULO 2 – O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....</b>	<b>17</b>
2.1. A Identidade do Ensino Médio .....	18
2.2. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional .....	21
<b>CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA, UMA FACETA DA EDUCAÇÃO SOCIAL.....</b>	<b>27</b>
3.1. Educação Para Todos.....	27
3.2. Educação Inclusiva no Brasil .....	32
3.3. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência .....	32
3.4. O Educador Social na perspectiva da igualdade de oportunidades para pessoas com necessidades específicas. ....	35
3.4.1. <i>O Papel dos Direitos Humanos na Formação do Educador Social.</i> ....	38
<b>CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO IFB .....</b>	<b>40</b>
4.1. As Reservas de Vaga para o Ingresso nos Cursos do IFB .....	41
4.2. A Atuação dos NAPNEs no IFB .....	45
4.2.1. <i>O NAPNE no Campus Brasília</i> .....	52
4.3. A CGAE e a Política de Assistência Estudantil .....	59
4.4. O Trabalho Desenvolvido pela CDMI.....	62
<b>CAPÍTULO 5 – A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>66</b>
5.1. A Pesquisa Qualitativa Interpretativista .....	66
5.2. O Contexto da Pesquisa.....	70
5.3. Os colaboradores da Pesquisa.....	71
5.4. Estratégias de coleta, geração e análise de dados .....	73
5.4.1. <i>O guião das entrevistas</i> .....	73
5.4.2. <i>As entrevistas semi-estruturadas</i> .....	74
5.4.3. <i>A pesquisa documental</i> .....	74
5.4.4. <i>A análise de dados: análise de conteúdo</i> .....	76
<b>CAPÍTULO 6 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO: ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>78</b>
6.1. A Formação Técnica e Experiência profissional .....	78
6.2. Os processos, dispositivos de inclusão e parceiros que contribuem com a educação inclusiva no Instituto Federal de Brasília .....	82

6.3. As dificuldades e os obstáculos encontrados no processo de inclusão.....	84
6.4. As expectativas e melhorias para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva no IFB.....	87
<b>CAPÍTULO 7 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA.....</b>	<b>92</b>
7.1. Projeto de Intervenção - Formação de colaboradores do NAPNE do <i>campus</i> Brasília para o atendimento aos alunos com necessidades específicas .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>110</b>
ANEXO I – Guião das Entrevistas .....	110
ANEXO II – Transcrição das Entrevistas, Agrupadas por Temas e Subtemas .....	122
ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	140
ANEXO IV – Planificação do Projeto Socioeducativo .....	141
ANEXO V – Cronograma do Projeto Socioeducativo .....	146
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>161</b>
APÊNDICE I – Decreto 5.154/2004 .....	161
APÊNDICE II – Resolução 024-2013/CS-IFB .....	163

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Figura da Cronologia da Educação Profissional no Brasil. Fonte: MEC – Ministério da Educação (Elaborada pela autora).....	14
<b>Figura 2</b> – Mapa dos dez <i>campi</i> do IFB, tendo em destaque o <i>campus</i> Brasília (Elaborado pela autora) .....	70

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Gráfico da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades (MEC – Ministério da Educação e Cultura, 2016). .....	12
<b>Gráfico 2</b> – Desempenho em Ciências dos estudantes de 15 anos de idade independentemente do ano escolar em que se encontrem. (Elaborado pela autora. Fonte: PISA(OCDE) – Inep(MEC) 2015) .....	25
<b>Gráfico 3</b> – Desempenho em Matemática dos estudantes de 15 anos de idade independentemente do ano escolar em que se encontrem. (Elaborado pela autora. Fonte: PISA(OCDE) – Inep(MEC) 2015) .....	25
<b>Gráfico 4</b> – Desempenho em Leitura dos estudantes de 15 anos de idade independentemente do ano escolar em que se encontrem. (Elaborado pela autora. Fonte: PISA(OCDE) – Inep(MEC) 2015) .....	26
<b>Gráfico 5</b> – Gráfico de Colaboradores do NAPNE/CBRA em 2018 (Elaborado pela autora).....	55
<b>Gráfico 6</b> – Gráfico da evolução do número de matrículas nos anos de 2016, 2017 e 2019. (Elaborado pela autora. Fonte: ifbemnumeros.ifb.edu.br).....	55
<b>Gráfico 7</b> – Gráfico da evolução do número de alunos com necessidades específicas, matriculados nos anos de 2016, 2017 e 2018. (Elaborado pela autora. Fonte: Registro Acadêmico do <i>campus</i> Brasília).....	56
<b>Gráfico 8</b> – Gráfico da distribuição das necessidades específicas encontradas no <i>campus</i> Brasília no período de 2016 a 2018. (Elaborado pela autora. Fonte: Registro Acadêmico do <i>campus</i> Brasília). .....	57

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quadro de distribuição de carga horária dos docentes do IFB (Elaborado pela autora). .....	54
<b>Quadro 2</b> – Quadro de sequência responsiva da metodologia (Elaborado pela autora). .....	69
<b>Quadro 3</b> – Quadro de identificação e caracterização dos participantes da pesquisa (Elaborado pela autora). .....	72
<b>Quadro 4</b> – Quadro das dimensões temáticas (Elaborado pela autora). ....	74

## INTRODUÇÃO

Hoje, no Instituto Federal de Brasília, verificam-se iniciativas isoladas de educadores que trazem para a realidade da instituição processos educativos mais inclusivos, o que se configuram como exceções à regra, enquanto o oposto seria o ideal.

Possibilitar meios para que os profissionais possam atuar em sua integralidade e permitir que alunos com deficiência ou necessidades específicas sejam atendidos em suas particularidades, é mais que um simples cumprimento do dever, mas principalmente é o sentido que preconiza a lei e o senso de igualdade entendida como equidade.

A principal motivação para realizar essa pesquisa, surgiu a partir da vivência diária com alunos do ensino médio integrado a um curso técnico de informática, de currículo relativamente difícil que demanda muito esforço e horas de estudo para a sua conclusão. Nesse convívio, presenciei inúmeras dificuldades enfrentadas pela maioria dos alunos, sobretudo daqueles que possuem algum tipo de limitação.

Os obstáculos enfrentados pelos alunos e pela equipe técnica, em especial a pedagógica, e o corpo docente que nos acompanham, serviram como ponto de partida para buscar soluções e encontrar estratégias adequadas que melhorem as condições de aprendizagem desses estudantes para que eles obtenham êxito em sua formação acadêmica e profissional.

Dentro desse contexto, observar, acompanhar e colaborar com o atendimento oferecido pelo NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) aos alunos do ensino médio integrado do *campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília – IFB, foi crucial para encontrar caminhos que buscam a melhoria dos procedimentos pedagógicos.

Tudo isso requisitou uma necessidade muito grande de conhecer e entender os entraves que existem nesse processo, colaborando com a reflexão de como podemos implementar em nossa escola ações inclusivas que possibilitem uma educação transformadora para todos.

Partindo do contexto de pesquisa, elaboramos a seguinte **questão-problema** desta dissertação: *quais as estratégias, processos e impactos das ações desenvolvidas pelo NAPNE no percurso dos estudantes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFB campus Brasília?*

Considerando a questão-problema, o **objetivo geral** proposto para esta pesquisa foi *investigar, mediante procedimentos da pesquisa qualitativa, os impactos das ações desenvolvidas pelo NAPNE para os alunos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no campus Brasília do Instituto Federal de Brasília.*

Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual o Instituto Federal de Brasília (IFB) faz parte, utiliza-se o conceito de “necessidades específicas” em vez de “pessoa com deficiência”, por acreditar que o alcance será maior se forem consideradas não somente as deficiências como também as limitações que podem afetar um estudante no âmbito escolar de forma definitiva ou temporária. É uma motivação pedagógica que possibilita trabalhar com as potencialidades que geram ações que visam superar as barreiras existentes em todos os níveis e modalidades de ensino.

Desta forma, pretende-se com esta pesquisa entender como acontece o processo de inclusão dos alunos do *campus* Brasília, mais precisamente os do ensino médio, e apresentar uma proposta de intervenção junto às estruturas já existentes no *campus*, a fim de facilitar a multiplicação de práticas inclusivas no Instituto Federal de Brasília.

A realidade da educação brasileira galgada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê a inclusão de todas as pessoas no sistema educativo. Neste cenário, as escolas brasileiras trabalham na perspectiva de oferecerem estruturas que possam viabilizar tal intento, buscando atender a todos os seus estudantes.

A pesquisa foi realizada com um grupo de cinco alunos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília no ano de 2018, além de servidores educacionais que atuam junto aos alunos do ensino médio integrado, dentro do espaço escolar.

No *campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília podemos encontrar três estruturas que trabalham especificamente em prol dos estudantes: o NAPNE, a CDMI e a CGAE.

O NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), conforme Organograma do *campus* Brasília, posiciona-se dentro da Coordenação de Ações Inclusivas, subordina à Diretoria de Ensino, e que acompanha e desenvolve as atividades de cunho inclusivo no âmbito do *campus*. Por sua vez, de acordo com o

Artigo 5º da Resolução 024-2013/CS-IFB que regulamenta o funcionamento e as atribuições do NAPNE, diz que:

O NAPNE será composto por no mínimo três servidores do IFB, dentre eles, um coordenador(a), um(a) secretário(a) e por uma equipe multidisciplinar voluntária com representação de todos os segmentos do *campus*, subordinado diretamente à Diretoria de Ensino, Pesquisa e de Extensão.

No caso do *campus* Brasília, o coordenador do NAPNE é o mesmo indivíduo que encabeça a Coordenação de Ações Inclusivas, sendo os demais membros, incluindo o(a) secretário(a), pessoas que se identificam com a causa e que mantêm um vínculo estritamente voluntário com o núcleo.

A CDMI (Coordenação de Apoio Pedagógico aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio) é responsável pelas ações pedagógicas dos cursos do ensino médio integrado, incluindo formação docente e atendimento ao aluno e seus familiares.

A CGAE (Coordenação Geral de Assuntos Estudantis) tem um caráter institucional e possui em seu quadro de servidores profissionais como psicóloga, pedagoga, assistente social e assistente de aluno. Essa coordenação é responsável pela Política de Assistência Estudantil, que tem como principal finalidade atender aos estudantes nas mais variadas áreas, proporcionando recursos financeiros e apoio psicossocial.

Embora as três coordenações tenham sido criadas para atuar de forma direta com os alunos, cada uma com sua especificidade, desenvolvem trabalhos simultâneos sem ter, necessariamente, uma fusão de objetivos trabalhados de forma integrada.

Dessa forma, a proposta da inclusão social no *campus* Brasília ainda está em busca de caminhos que permitam um engajamento mais consistente que possa fazer as mediações dos processos de inclusão entre os setores envolvidos e que impulse uma ação institucional que identifique, planeje e proponha soluções específicas na área da educação inclusiva.

Essa pesquisa ainda pretende, planejar uma proposta de intervenção no *campus* Brasília que possibilite identificar e disseminar soluções para educação inclusiva. As ações passam pela identificação dos alunos, o registro do universo de necessidades específicas existentes no ensino médio, investigação de possíveis profissionais que possam contribuir nos processos especializados de aprendizagem, sondagem de ações inclusivas existentes para as necessidades identificadas, proposição de formas para

disseminar as soluções de educação inclusiva no *campus* Brasília e principalmente estratégias de acompanhamento do estudante em sua trajetória escolar

Nesse trabalho, recorreremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa, que privilegia as questões éticas, políticas e sociais, e as vinculam à emancipação humana e transformação social, tendo, como ponto de partida, uma hipótese e descartando os aspectos meramente mensurativos.

Isso significa que o estudo está situado em uma perspectiva êmica, que não se constrói apenas na interpretação do autor, mas, sobretudo, do ponto de vista dos pesquisados, aqui denominados de colaboradores. Tais sujeitos têm voz na pesquisa, uma vez que são eles que podem confirmar ou não a interpretação dos dados observados pelo pesquisador. Dessa forma, cabe destacar que esta pesquisa foi realizada com base na triangulação dos pontos de vista: colaboradores, pesquisadora e teóricos que fundamentam este estudo.

Os colaboradores da pesquisa foram cinco alunos que possuem necessidades específicas matriculados no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, no ano de 2018. Todos esses alunos apresentaram relatório de diagnóstico<sup>1</sup> no ato da matrícula, comprovando a necessidade e especificando a limitação de cada um. Também contribuíram para esta pesquisa as duas últimas coordenadoras do NAPNE do *campus* Brasília, uma ex-coordenadora e a atual coordenadora da Coordenação de Políticas Inclusivas do IFB e duas pedagogas que atuam diretamente com o ensino médio do *campus* Brasília, totalizando 11 colaboradores.

Como técnica de geração de dados, utilizamos a observação participante, as notas de campo e as entrevistas com os colaboradores da pesquisa. Ressaltamos que não há riscos para a imagem dos colaboradores, uma vez que suas identidades foram mantidas em sigilo. Para se preservar a identidade dos colaboradores recorreremos ao uso de pseudônimos.

Alternamos no texto da dissertação, o uso da primeira pessoa do plural e primeira pessoa do singular. Este último, expõe os momentos mais particulares como pesquisadora em campo e em momentos de reflexões teóricas em que me assumo como sujeito do meu pensar, a partir de minhas experiências pessoais com os colaboradores da pesquisa (Coracini, 2007); aquele, por entender que o texto foi escrito considerando as muitas

---

<sup>1</sup> No Brasil, o relatório de diagnóstico também é conhecido como “laudo”.

vozes que perpassam o discurso: o da pesquisadora, dos diversos autores que embasam este estudo e também dos colaboradores da pesquisa (Bakhtin, 2003).

Destacando o recorte que vai ser trabalhado nessa pesquisa, teremos uma visão geral sobre a educação profissional no Brasil, a educação inclusiva, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – os NAPNEs, o trabalho desenvolvido no IFB a partir da política de assistência estudantil, a atuação da Coordenação pedagógica, a educação social no contexto da educação inclusiva e mais especificamente um panorama do que está sendo feito para melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas do ensino médio do *campus* Brasília.

A palavra educação traz um conceito muito amplo, podendo hoje estar associada a alguns significados tais como: ação ou efeito de educar; aperfeiçoamento das capacidades intelectuais e morais; processo em que uma habilidade se desenvolve através de seu exercício contínuo; capacitação e/ou formação das novas gerações de acordo com os ideais culturais de povo; conhecimento e prática dos hábitos sociais; formação de hábitos e comportamentos que incentivem o desenvolvimento corporal e mental através de exercícios sistemáticos, trazendo, dessa forma, uma banalização no uso dessa palavra.

Caria (1992: 171) afirma que:

Apesar da tarefa de educar, ter entrado hoje nos discursos e rotinas comuns do dia-a-dia, essa vulgarização raramente corresponde a uma clara concepção sobre o seu sentido, sobretudo ao distingui-la de noções ou conceitos que para o senso comum lhe são afins, como sejam: ensinar, socializar, aculturar, instruir.

Mas se entendermos educação como sendo um processo de aprendizagem e de mudança que se opera em um aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências as quais ele é exposto nos ambientes onde interage, temos que o ensino é uma componente essencial no processo de aprendizagem desse aluno e que quanto maiores forem os seus problemas e os do ambiente que ele interage, maiores serão as exigências a todos aqueles que fazem parte desse processo de ensino aprendizagem (Correia, 2003).

Assim, a educação deve ser considerada como fenômeno social, em evolução permanente, exigindo coerência, motivação e participação dos seus atores. Ela é o principal fator responsável pela evolução dinâmica das sociedades atuais, na busca do desenvolvimento e do bem-estar humano e social, que conduz ao crescimento e à inovação tecnológica (Loureiro, 1985), à inclusão social e à procura de soluções contra

as ameaças humanas, naturais e outras que pairam sobre a humanidade. Sendo um fenômeno social, a educação deve ser algo a que todos deveriam ter acesso e cuja a diversidade seja valorizada no contexto escolar.

A educação transforma o mundo de cada um. Ela oportuniza ao homem alçar voos cada vez maiores, viagens cada vez mais profundas e descobertas cada vez mais significativas. A educação inclusiva vai mais além, ela trata de educação, de entrega, de conquista, de sociedade, de escola, e que busca, dentro de sua realidade, formas mais solidárias de convivência no meio escolar.

Educação Inclusiva é uma abordagem humanística que percebe o indivíduo e suas singularidades e tem como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Ela atenta a diversidade que é inerente aos seres humanos, e sendo assim, ela busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

Ela implica em rejeitar a exclusão seja ela presencial ou acadêmica de qualquer estudante. A escola inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição de cada aluno construindo um conhecimento partilhado para dessa forma atingir a qualidade acadêmica e sócio cultural sem discriminação (Rodrigues, 2006, p. 2).

Nesse sentido, ao elaborar esse texto, fruto de um trabalho acadêmico do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, faz-se necessário sintonizar o estudo com a área de formação, cujo enfoque volta-se às práticas de intervenção voltadas para a formação do ser humano, tendo em vista a transformação social. Busca-se alcançar numa perspectiva mais realista uma escola onde a Educação Inclusiva não seja apenas uma força da lei, mas que seja a razão para harmonizar todos juntos no mesmo espaço.

Desta forma, o IFB sendo uma instituição de ensino público e gratuito, possibilita aos seus servidores realizar um trabalho de educação social voltada para as políticas públicas de assistência estudantil, onde o aluno é acolhido e acompanhado em sua permanência nos *campi*, sendo encorajado a buscar seu êxito acadêmico e profissional.

Nem sempre o trabalho que um educador social realiza é visto com a importância que ele representa e muitas vezes não há o reconhecimento necessário. As ações de mediação que envolvem direitos humanos e justiça social são de extrema importância para o exercício da cidadania dos indivíduos assistidos e envolvem pessoas que vivem de

trabalhos precarizados, em relações sociais fragilizadas e os que estão totalmente excluídos de toda e qualquer relação de trabalho.

No Brasil, é escassa a existência de estudos que objetivem traçar um perfil de quem atua em prol da diversidade e das desigualdades. Existem algumas discussões sobre o educador social, mas não parecem existir pesquisas nacionais que revelem as possibilidades reais de fazer inclusão na educação profissional e no mercado de trabalho.

Entretanto, muitos realizam um trabalho de educador social promovendo dentro das escolas verdadeiras revoluções, ao constatarem a diversidade existente e adotando uma gestão curricular diferenciada que permita o máximo de desenvolvimento dos estudantes, valorizando as competências de cada um.

Araújo (2006, p. 4) afirma que:

O professor, como educador social deve atualizar seus conhecimentos formais e teóricos continuamente e desenvolver novas formas de ensinar.

Ampliando essa ideia, podemos dizer que não somente o professor, mas o indivíduo engajado com a educação, precisa se reinventar a cada dia frente às novas demandas educacionais. Esse novo perfil poderá transformar as escolas em ambientes propícios para a aquisição dos conhecimentos que preparam o estudante, mesmo aquele com deficiência, para o mundo do trabalho.

Diante desse contexto, essa pesquisa tem o principal objetivo de elaborar uma proposta de intervenção para o *campus* Brasília que permita identificar, construir e disseminar soluções para educação inclusiva de alunos com necessidades específicas.

Para tanto, é necessário especificar o que vai ser abordado, que consiste em: (i) identificar alunos com necessidades específicas no curso técnico em informática integrado ao ensino médio; (ii) catalogar o universo de necessidades específicas existentes nesse curso; (iii) definir fluxos de atendimento e acompanhamento dos alunos identificados como pessoas com necessidades específicas; (iv) identificar profissionais no *campus* Brasília que possam contribuir para a educação inclusiva desses alunos; (v) identificar formas de disseminar soluções de educação inclusiva no *campus* Brasília; (vi) mapear as ações inclusivas.

Essa dissertação está estruturada em uma introdução, sete capítulos e as considerações finais. A introdução apresenta a justificativa, a motivação e o interesse científico para o desenvolvimento do presente estudo.

Além da introdução, informamos que esta dissertação apresenta a seguinte arquitetura: inicia-se com um histórico sobre a educação profissional brasileira e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil; em seguida, abordamos a questão da identidade do ensino médio integrado à educação profissional; depois, apresentamos: a educação inclusiva como uma faceta da educação social; a educação inclusiva no contexto do IFB; a metodologia de investigação e a análise de dados. Como último capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção socioeducativa e finalizamos com as considerações finais.

As discussões, quer sejam de ordem teóricas, metodológicas, históricas encontram-se respaldadas nos estudos de Aranha (2001), Bardin (1998), Brasil (1996; 2008; 2012), Gil (2008); Manica (2015), Sasaki (2006; 2009), entre outros.

Esta pesquisa se pauta também na leitura e análises de documentos oficiais como as leis, decretos, pareceres e outros, relativos à educação inclusiva, aos Institutos Federais e ao Ensino Médio.

É importante ressaltar que esta investigação traz uma importante contribuição para os estudantes assistidos pelo NAPNE, CGAE e CDMI, assim como também para os alunos que futuramente ingressarem no IFB e que tenham necessidades específicas.

Nas considerações finais, sintetizamos a discussão dos capítulos e apresentamos as principais contribuições do trabalho.

Face ao exposto, este trabalho apresenta as ações de educação inclusiva que estão atendendo aos alunos do ensino médio do *campus* Brasília, documenta estratégias e metodologias adotadas no processo de ensino-aprendizagem e divulga as experiências exitosas a fim de compartilhar as informações e incentivar a difusão do conhecimento na área de inclusão no âmbito do Instituto Federal de Brasília.

## **CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

*Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.  
Paulo Freire*

Neste capítulo, apresentamos um panorama acerca da educação profissional no Brasil desde o período colonial brasileiro até os dias atuais. O objetivo é apresentar uma base capaz de ampliar a compreensão do desenvolvimento da educação profissional no Brasil ao longo dos tempos e, também, as diretrizes voltadas para esta modalidade de educação.

### **1.1. Um Breve Histórico Sobre a Educação Profissional**

A formação do trabalhador brasileiro começou a ser realizada desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como primeiros aprendizes de ofícios, os índios e os escravos. Neste contexto, “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (Fonseca, 1961, p. 68).

A história da Educação Profissional no Brasil teve marco importante no século XVIII, quando a Revolução Industrial inglesa promoveu profundas alterações nas relações de produção e capital e, conseqüentemente, nas estruturas e modelo de educação que deveriam suprir o mercado produtivo dominado pela burguesia emergente. As técnicas passaram a ser sistematicamente difundidas com o intuito de preparar gerações futuras para a continuidade dos ofícios (Wittaczik, 2008, p. 77-86).

No Brasil, o Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 criou nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual o IFB faz parte, tem origem a partir desse decreto, e desde seu nascimento, assumiu um caráter predominantemente social.

Kuenzer (2007, p. 27) destaca que, essas escolas, contextualizadas em um período em que o desenvolvimento industrial praticamente inexistia, tinham “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”, caracterizando-se como política pública moralizadora da formação do caráter

pelo trabalho. Em 1910, essas Escolas passaram a ofertar cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas. Contudo,

(...) a escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados foram fatores decisivos, que influenciaram diretamente na baixa eficiência apresentada pela Rede de Escolas de Aprendizes Artífices (Sales & Oliveira, 2011, p. 171).

Mesmo com dificuldades, esse modelo profissional foi se consolidando ao longo do tempo, vindo a constituir, mais tarde, a rede de escolas técnicas do país.

Nesse recorte sobre a história da educação profissional, é possível identificar as primeiras ações inclusivas que garantiam oportunidades a uma população vulnerável, carente e sem perspectivas de desenvolvimento educacional, social ou econômico, embora o objetivo estava muito aquém de como hoje se enxerga a educação inclusiva.

Com a promulgação da Constituição de 1937, foram criados os Liceus Profissionais, sendo eles elementos estratégicos para o desenvolvimento da economia e como fator para proporcionar melhores condições de vida para a classe trabalhadora.

Os Liceus passaram a trabalhar em sintonia com a expansão da indústria, que então passara a se desenvolver mais rapidamente. Para sustentar esse crescimento, era preciso formar mão de obra qualificada, um bem escasso no Brasil naquele momento. (Brasil, 2011, s/p)

Na década de 1940, época em que o ensino secundário formava as “elites do país”, houve um reconhecimento dessas escolas com seus cursos técnicos, inclusive permitindo a eles a ocupação, no cenário nacional, de um espaço de destaque dentro da sociedade.

Em 1942, Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde, proporcionou uma significativa reforma no sistema educacional brasileiro, equiparando o ensino profissional e técnico ao de nível médio. Desta forma, os Liceus Industriais passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas - EITs.

Em 1959, as EITs passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais e ganharam autonomia pedagógica e administrativa. Pouco depois, com a lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a Educação Profissional foi equiparada ao ensino acadêmico.

(...) pouco depois, o ensino técnico ganhou um novo status. A fixação por lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, equiparou o ensino profissional ao ensino acadêmico. Até então, prevalecia a ideia de que esse tipo de formação era destinado apenas a indivíduos carentes – os mesmos

“desafortunados” da época de Nilo Peçanha<sup>2</sup>. A partir desse momento, o ensino profissional e técnico passou a ser considerado essencial para a expansão da economia e passou a se basear nas escolas técnicas dos países industrializados. (BRASIL, 2011, s/p)

O ápice da educação profissional no Brasil ocorreu nos anos de 1970, com a obrigatoriedade do “segundo grau profissionalizante” em todo país, elevando a Rede Federal de Educação Profissionalizante a um patamar de excelência nessa modalidade, algo antes rejeitado pelas classes economicamente dominantes do país.

O Brasil, no final dos anos de 1970, passava por intensas mudanças econômicas e sociais, e as escolas técnicas se transformaram nos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os CEFETs, adequando-se não apenas a essas transformações sociais, como também fazendo valer a equiparação ao Ensino Acadêmico promovido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Nos idos da década de 1980, com o crescimento das escolas técnicas da Rede Federal e o amadurecimento político amparado pelas gestões oriundas dessas mesmas escolas, começa uma nova etapa de desenvolvimento, na qual as populações circunvizinhas às escolas passam a ser vistas como polos de integração, favorecendo a pesquisa e a extensão, em busca do desenvolvimento local, regional e nacional, iniciado pela inclusão social.

## **1.2. A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

A partir de 2008, o governo federal aprovou a Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país e criou 38 Institutos Federais, dentre eles, o Instituto Federal de Brasília – IFB.

Segundo a referida lei, as Escolas Agrotécnicas, os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) e as Escolas Técnicas passaram a ser denominadas de Institutos Federais, que são instituições de educação destinadas a ofertar Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino: curso técnico integrado ao ensino médio, curso técnico subsequente ao ensino médio, curso técnico concomitante ao ensino médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação *stricto e lato sensu*.

---

<sup>2</sup> Presidente do Brasil entre 1909 e 1910.

O MEC investiu mais de R\$ 3,3 bilhões de Reais<sup>3</sup> entre os anos de 2011 e 2014, na expansão da educação profissional. Das 208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 644 escolas em atividade, como mostra o gráfico a seguir:

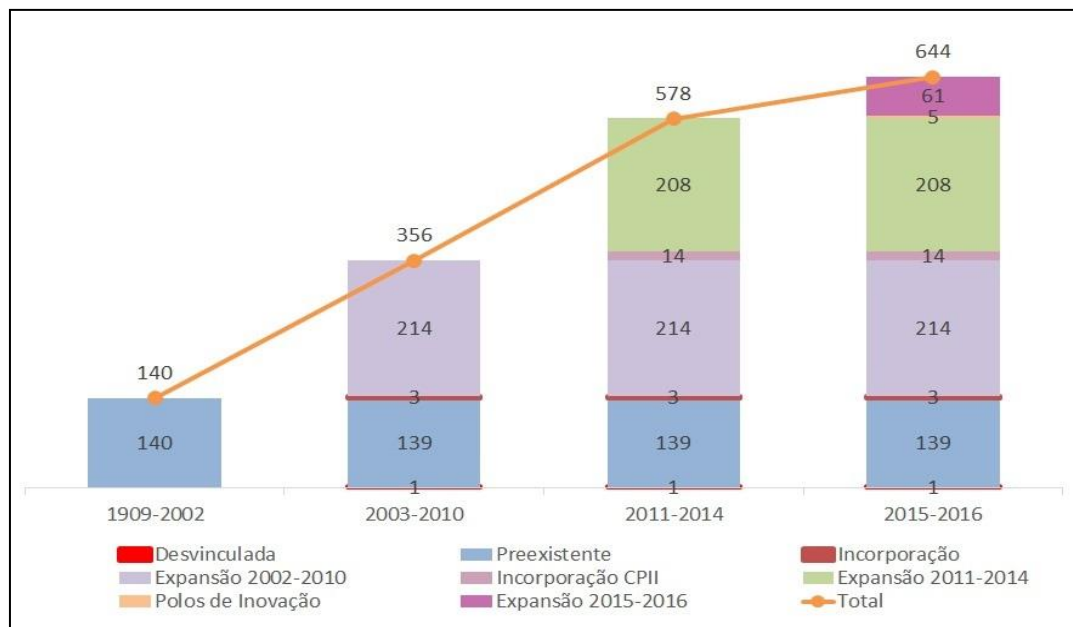


Gráfico 1 – Gráfico da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades (MEC – Ministério da Educação e Cultura, 2016).

Ao todo, existem 38 Institutos Federais presentes em todos os estados brasileiros, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrados e doutorados. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas que também oferecem educação profissional em todos os níveis.

Portanto, temos os:

- Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia;
- Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET);
- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e
- Colégio Pedro II.

<sup>3</sup> Moeda brasileira vigente no período mencionado

A transformação física dos institutos federais trouxe mais possibilidades de matrículas e de pessoas qualificadas para o mundo do trabalho; também gerou instrumentos regulatórios para Educação Profissional Brasileira como o catálogo nacional dos cursos técnicos e o catálogo nacional de cursos superiores. Esses instrumentos disciplinam e supervisionam as atividades dos Institutos Federais e trazem inovações como, por exemplo, a padronização na nomenclatura dos cursos, o que permite a avaliação dos cursos por área.

Inovações como essas possibilitaram mudanças na legislação vigente como a inclusão de uma sessão específica sobre a educação profissional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) e na Lei do Estágio (11.788/2008).

Os institutos federais estão fundamentados na verticalização do ensino, que oferece um itinerário formativo que vai desde o nível médio até à pós-graduação *stricto sensu*, disponibilizando ao estudante de qualquer idade, trabalhador ou não, uma formação profissional, humana, integral e integrada.

A figura a seguir apresenta a cronologia da educação profissional brasileira desde o ano de 1808, período em que foi criado o colégio das fábricas por D. João VI, até o ano de 2018 quando a Rede Federal atingiu a marca de 644 unidades em atividade no Brasil.

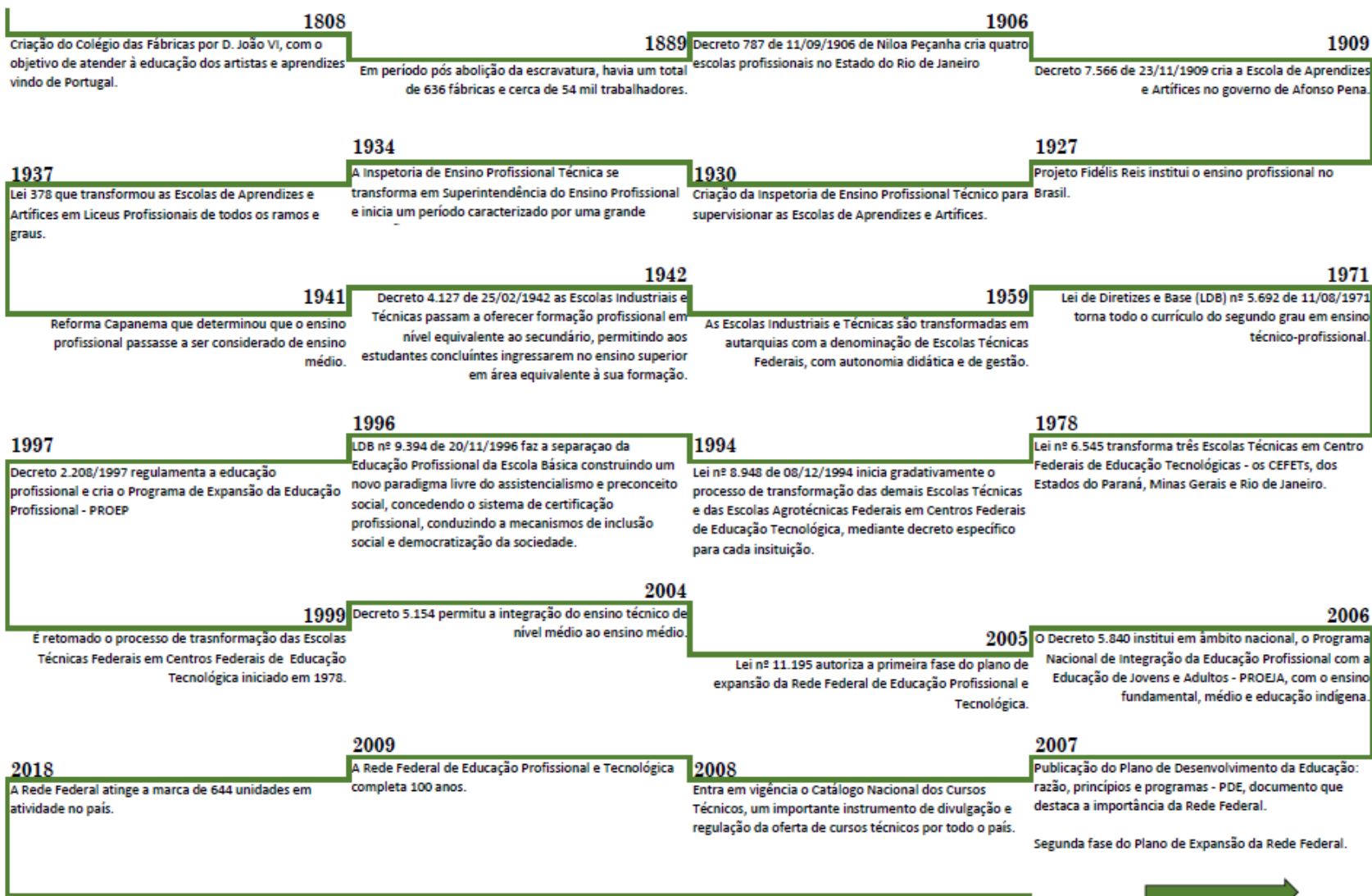


Figura 1 – Figura da Cronologia da Educação Profissional no Brasil. Fonte: MEC – Ministério da Educação (Elaborada pela autora).

Baseado na Figura 1 sobre o histórico da educação profissional no Brasil, podemos constatar que as instituições de ensino técnico passaram por muitas transformações o que possibilitou, ao longo dos anos, proporcionar uma educação capaz de atender a diversos públicos, oferecendo cursos desde a formação inicial e continuada até cursos superiores e perpassando pelo ensino de nível médio, que é o que alcança a maior parcela de estudantes atendidos.

Por ser uma educação socialmente organizada para o mundo do trabalho, a Educação Profissional sofre influência de fatores econômicos e sociais de forma mais contumaz. A educação não é um fenômeno neutro, pois, para estudá-la é necessário compreender que ela está envolvida na política e sofre os efeitos das ideologias vigentes.

“(…) o fenômeno educacional se desenrola no tempo e faz igualmente parte da história geral. Por isso, é importante estudar a educação sempre no contexto histórico geral, para se observar a concomitância entre as suas crises e as do sistema social”. (Aranha, 1996, p. 19)

No início, as escolas profissionais se baseavam numa economia centrada no trabalho rural e na indústria interna, enquanto que hoje a demanda do mercado busca por profissionais que consigam acompanhar o desenvolvimento do progresso e saibam se adaptar às novas tecnologias que estão surgindo.

Para atender as inovações sociais, econômicas e culturais, a educação profissional precisou passar por processos significativos de transformação onde profissões antigas foram cedendo espaço para novos ofícios proporcionando, dessa forma, o surgimento de novos perfis profissionais.

De uma educação voltada para uma população de ex-escravos, órfãos, deficientes e “desvalidos da vida”, hoje nós temos uma escola que recebe um público de jovens e adultos que procuram se qualificar agregando conhecimentos tecnológicos em seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Paiva (1995, p. 76):

“Por muitas décadas, a economia e o planejamento da educação trabalharam com a qualificação formal. Planejava-se a maneira de obter um número x de diplomas em determinadas áreas ou setores profissionais, de acordo com projeções de demanda. Calculava-se a taxa de retorno através de diferenças de rendimentos (salários) em função de anos de escolaridade ou da posse de um diploma, media-se a relação custo-benefício social dos investimentos em educação, fosse por meio de considerações globais sobre o atendimento de metas econômicas nos países socialistas, fosse por meio de indicadores indiretos nos países capitalistas. Nestes, o mercado requeria força de trabalho diplomada, atestados de conclusão de curso”.

Promover o acesso e a permanência do seu público e, paralelamente, formar pessoas autônomas e competentes para atuarem no mercado de trabalho e serem provedoras do desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais, talvez se configurem nos maiores desafios que os institutos federais, como um todo, enfrentam.

Sendo assim, a difusão do conhecimento não pode ser encarada somente como um rito técnico-científico, mas é necessário acrescentar a formação cidadã e a justiça social para que se possa oferecer aos estudantes uma educação plural que proporcione meios para a sua autonomia e desenvolvimento sustentável.

## CAPÍTULO 2 – O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

*“O conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade”*

**Vasconcellos**

Neste capítulo fazemos uma abordagem sobre a identidade do ensino médio brasileiro, com enfoque para a educação profissional, principalmente o ensino médio integrado à educação profissional. Consideram-se as bases legais que sustentam essa modalidade de ensino e informa acerca dos cursos técnicos integrados ao ensino médio que são oferecidos no Instituto Federal de Brasília.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) divide a educação escolar no Brasil em dois níveis: educação básica e a educação superior. A educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) e ensino médio, que são os três anos finais da educação básica.

O acesso à escola é direito garantido pela Constituição Federal, mas o acesso, por si só, não é garantia de uma escola de qualidade. É necessário também ter a possibilidade de compartilhar e produzir conhecimento, dentro e fora dos muros da escola, porque, embora a educação escolar “não tenha autonomia para mudar a sociedade, é importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos, que devem ser assegurados a todos” (Brasil, 2011, p. 25).

Tal prerrogativa faz com que o ensino médio tenha, entre seus desafios, a organização das diversas formas de qualidade nos diferentes sistemas educacionais e a indicação de alternativas de organização curricular, levando em conta o atendimento das diversidades. Ou seja, o ensino médio necessita de uma identidade.

No passado, inexistia a articulação entre Ensino Médio e a Educação Profissional. Atualmente, a concepção de Educação Profissional orienta para os processos de formação com base nos princípios da integração e da articulação entre ciência, tecnologia e cultura de conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, ela contribui para o progresso socioeconômico.

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na

preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (CNE/CEB, 1999, p.08).

A escola contemporânea vive um momento histórico pleno de conflitos sociais, políticos, culturais e econômicos que influenciam diretamente na condução da rotina escolar. Assim sendo, verificamos novas relações pedagógicas e novas organizações do processo de aprendizagem surgindo no meio escolar. Entretanto, muita coisa ainda permanece do mesmo jeito, como as estruturas organizacionais e o trabalho burocrático. É preciso construir o novo, que possibilite a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo.

## **2.1. A Identidade do Ensino Médio**

De acordo com a LDB, a educação básica “... tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos” (Brasil, 1996, art. 22).

Segundo Saviani (2000, p. 40):

A educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da Educação Básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e se completa com a conclusão do Ensino Médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, podemos perceber que o ensino médio se configura como uma fase de preparação para o trabalho e cidadania, sendo ele um mundo de possibilidades para as ações pedagógicas enraizado de princípios éticos, estéticos e políticos, de onde podemos vislumbrar as suas finalidades que são:

Art. 35 – O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – O aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Essas finalidades legais definem a identidade da escola no âmbito de quatro indissociáveis funções, a saber:

I – Consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos;

II – Preparação do cidadão para o trabalho;

III – Implementação da autonomia intelectual e da formação ética; e

IV – Compreensão da relação teoria e prática.

Kuenzer (2000, p. 40), chama a atenção para as finalidades e objetivos do ensino médio, que se resumem:

(...) no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral.

Nesse sentido, as finalidades educativas do ensino médio apontam para uma escola heterogênea cuja construção de sua identidade requer espaços para debates, questionamentos e críticas a fim de refletir as ações pedagógicas da escola e consolidar os caminhos que buscam o fortalecimento dessa identidade estabelecida.

A escola em dias atuais se depara com muitos desafios frente ao uso das tecnologias de comunicação e de informação, como também com a produção acelerada do conhecimento, o tráfego intenso de informações e o processo de mudanças sociais. Em determinados casos, a escola confunde-se em seu papel, quando a ela são atribuídas tarefas antes tidas como exclusivas da família.

O ensino médio é particularmente muito afetado por essas transformações, pois, trata-se de um nível de ensino constituído por indivíduos em fase de formação, com expectativas diversas do futuro, de si mesmos, de carreira, sonhos, conquistas e com indefinições pessoais tão comuns na adolescência. Nesse contexto, é preciso considerar uma série de especificidades capazes de instrumentalizar os estudantes para sua permanência e êxito nessa etapa, e assim, prepará-lo para a conquista do seu projeto de vida.

Torna-se necessário reinventar e adotar metodologias que construam sujeitos “inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções

sociais, políticas, culturais, laborais” (Brasil, 2001, p. 9). Desse modo, estes passam a intervir e a problematizar as formas de produção e de vida.

Assim, a escola passa a reconhecer que é de fato importante para o estudante, assim como conhece suas reais necessidades e fragilidades acerca de suas condições físicas, materiais e financeiras. Diante deste novo cenário, a escola agora detém mecanismos que a fazem capaz de realizar um trabalho que contemple a organização curricular e que absorva as diretrizes filosóficas imprescindíveis para o seu fazer pedagógico e social.

Desse modo, ressalta-se a importância de formação inicial e continuada de professores, assim como políticas de acesso ao ensino médio e ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Estas são estratégias capazes de oferecer subsídios concretos para a construção de uma escola eficiente.

Os profissionais da educação buscam refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve levando em conta as finalidades e os objetivos definidos por ela. Isso ocorre ao longo do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico e de sua intencionalidade educativa. Além disso, o projeto político-pedagógico procura explicitar o seu papel social, e “a definição de seus caminhos e das ações a serem desencadeadas por todos os envolvidos no processo escolar” (Brasil, 2011, p. 28).

Sempre é bom lembrar que o ensino médio é um direito de todos. Como identidade, ele se caracteriza por ser a etapa final da educação básica com a grande missão de preparar os estudantes para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania, mas principalmente para a continuidade dos estudos. O ensino médio é a estrada que prepara o indivíduo para o início de fase adulta da vida.

Trabalho, ciência, tecnologia e cultura devem fazer parte da vida do estudante e devem ser as quatro dimensões utilizadas pelas escolas na construção de seus projetos políticos-pedagógicos, como meio de oferecer uma educação mais abrangente, mais atual e mais capaz de atender a diversidade do público do ensino médio, visando os valores éticos orientadores das normas de conduta de uma sociedade.

## **2.2. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**

Ensino médio integrado é uma terminologia usada no Brasil para caracterizar a educação básica das séries finais agregada à educação profissional, aglutinando, dessa forma, disciplinas propedêuticas e disciplinas técnicas num só curso.

O ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi implantado para ser o curso mais significativo da instituição e tem a sua importância destacada no meio acadêmico. A carreira de um docente de um Instituto Federal diferencia-se da carreira do Magistério Superior de maneira geral. O primeiro (Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/EBTT), tem a sua atuação em todos os níveis e modalidades de ensino da instituição, enquanto o segundo atua somente em nível superior.

Segundo o Decreto Nº 5 de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação profissional observa as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, e é desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Os cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) ou de qualificação, são cursos que possuem carga horária reduzida e que não conferem um diploma de técnico e sim uma certificação para determinada função. Tais cursos incluem a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, para indivíduos que desejem desenvolver aptidões para a vida produtiva e social.

Os cursos técnicos são cursos de longa duração, podendo ter carga horária mínima de 800 horas e máximo de 3.333 horas, dependendo da forma ofertada. Ao seu término, o aluno recebe um diploma que lhe confere a habilitação técnica cursada juntamente com o ensino médio de forma integrada ou concomitante ou, ainda, de forma subsequente, para quem já concluiu o ensino médio.

A educação profissional considera como premissas a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Por itinerário formativo considera-se o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, por exemplo, o curso técnico em informática.

Os cursos técnicos podem se articular com os cursos de educação de jovens e adultos com o objetivo de qualificar para o trabalho e elevar o nível de escolaridade do trabalhador. Esses trabalhadores, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, farão jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

É importante ressaltar neste trabalho, que a educação profissional técnica de nível médio passou a ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, ou seja, os estudantes cursam o ensino médio simultaneamente com o curso técnico da área pretendida.

Conforme a Lei nº 9.394, de 1996, essa integração se dará de forma:

I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer em três modalidades:

Na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

Em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

Em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; e

III - Subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

No IFB, os cursos de ensino médio oferecidos são integrados a um curso técnico, variando o eixo tecnológico e geralmente conectados com o itinerário formativo oferecido pela unidade escolar.

Atualmente, o IFB possui dez *campi*, distribuídos nas localidades de Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga, oferece quinze cursos técnicos integrados ao ensino médio de eixos diversos distribuídos entre os seus *campi*.

São eles:

- Curso técnico em informática – ofertado no *Campus* Brasília;
- Curso técnico em eventos – ofertado no *Campus* Brasília;
- Curso técnico em manutenção automotiva – ofertado no *Campus* Estrutural;
- Curso técnico em eletrônica – ofertado no *Campus* Ceilândia;
- Curso técnico em alimentos – ofertado no *Campus* Gama;
- Curso técnico em química – ofertado no *Campus* Gama;
- Curso técnico em agropecuária – ofertado no *Campus* Planaltina;
- Curso técnico em produção de áudio e vídeo – ofertado no *Campus* Recanto das Emas;
- Curso técnico em cozinha – ofertado no *Campus* Riacho Fundo;
- Curso técnico em hospedagem – ofertado no *Campus* Riacho Fundo;
- Curso técnico em controle ambiental – ofertado no *Campus* Samambaia;
- Curso técnico em design de móveis – ofertado no *Campus* Samambaia;
- Curso técnico em administração – ofertado no *Campus* São Sebastião;
- Curso técnico em secretariado – ofertado no *Campus* São Sebastião; e
- Curso técnico em eletromecânica – ofertado no *Campus* Taguatinga.

A integração do ensino médio a um curso profissional não é meramente uma combinação de disciplinas técnicas e propedêuticas no currículo, mas algo mais amplo que envolve finalidades bem específicas no processo educativo, como a concepção de uma formação humana que preconize a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência, tecnologia e cultura.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 27-41):

O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

Nessa concepção, o trabalho é colocado como princípio educativo fundamental para leitura e compreensão do mundo por meio de seu processo histórico, cultural e científico. Nessa metodologia, busca-se a reflexão dos conhecimentos adquiridos para desenvolver novas habilidades, ampliar as capacidades e o poder de transformação do meio em que atua.

Entretanto, no Brasil ainda paira no inconsciente coletivo a ideia de que o curso técnico integrado ao ensino médio é de cunho estritamente profissionalizante. Baseado nisso, podemos concluir que em parte isso acontece pelo fator econômico e pela ausência

de políticas públicas que favoreçam ao trabalhador, a ponto de coagi-lo a escolher uma carreira por aquilo que o mercado oferece e não pelo que ele se identifica como carreira a seguir.

Por outro lado, o estudante se depara com o dualismo da educação brasileira, que expressa uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados de acordo com a classe social, dividindo os indivíduos entre exploradores e explorados, além da desvalorização da cultura do trabalho pelas classes dominantes da sociedade.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45):

A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Um dos pressupostos educacionais dos Institutos Federais é a formação integral do educando e, para isso, compreende-se o trabalho como princípio educativo e a multilateralidade como condição para se alcançar um processo de ensino aprendizagem global. Dessa maneira, a partir da categoria trabalho e desenvolvendo de forma articulada as dimensões técnica, científica, cultural e política, busca-se um egresso formado/formando para o mundo do trabalho e não apenas para determinado emprego (Frigotto e Ciavatta, 2011).

Portanto, além de proporcionar uma formação politécnica de qualidade, os Institutos Federais oferecem uma gama de possibilidades aos seus estudantes por meio de projetos de pesquisa e extensão que proporcionam a construção de um profissional com consciência cidadã.

Dados que reforçam o bom desempenho dos institutos federais, vêm do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa testa os conhecimentos de estudantes de 15 anos de idade independentemente do ano escolar em que se encontrem. A avaliação é feita de três em três anos e cada aplicação é focada em uma das três áreas: Ciências, Leitura e Matemática.

Em 2015, o Brasil ficou em 63º lugar entre 72 países, entretanto, se a rede federal de ensino fosse um país, em ciências — a matéria escolhida como foco da análise desta edição — o “país das federais” ficaria em 11º lugar no ranking internacional, um ponto acima da exemplar Coreia do Sul, que obteve uma média de 516 pontos, como mostram os gráficos abaixo:

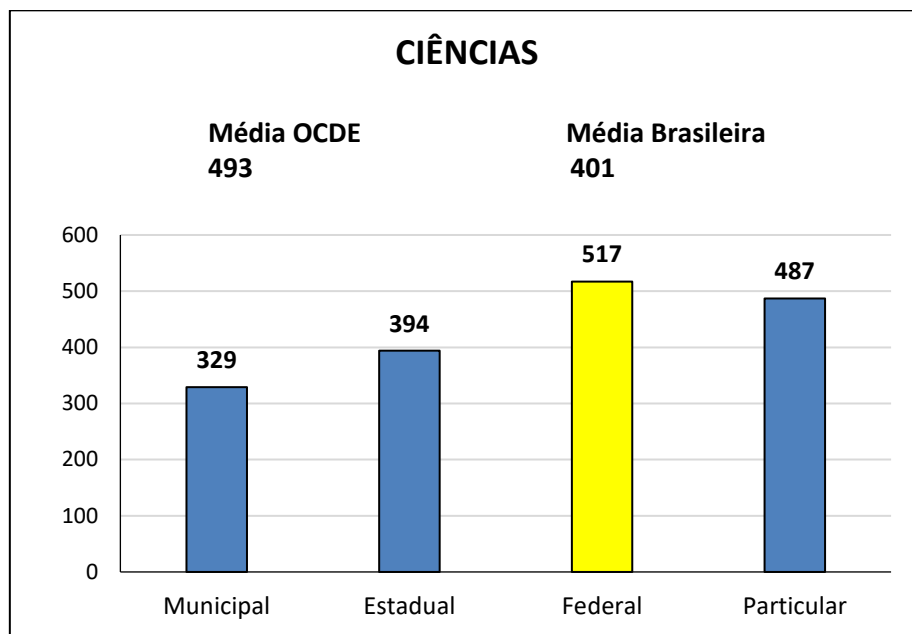


Gráfico 2 – Desempenho em Ciências dos estudantes de 15 anos de idade independentemente do ano escolar em que se encontrem. (Elaborado pela autora. Fonte: PISA(OCDE) – Inep(MEC) 2015)

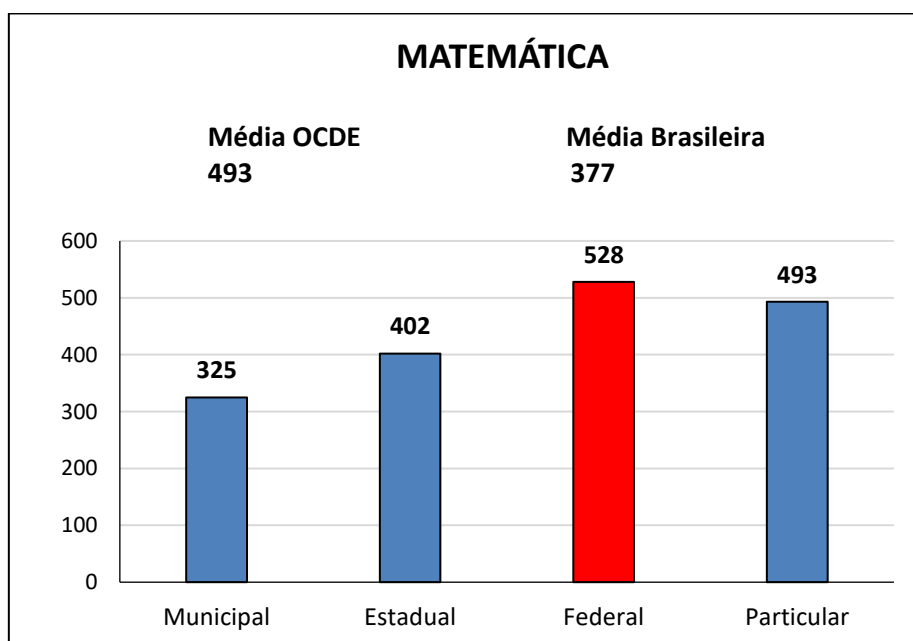
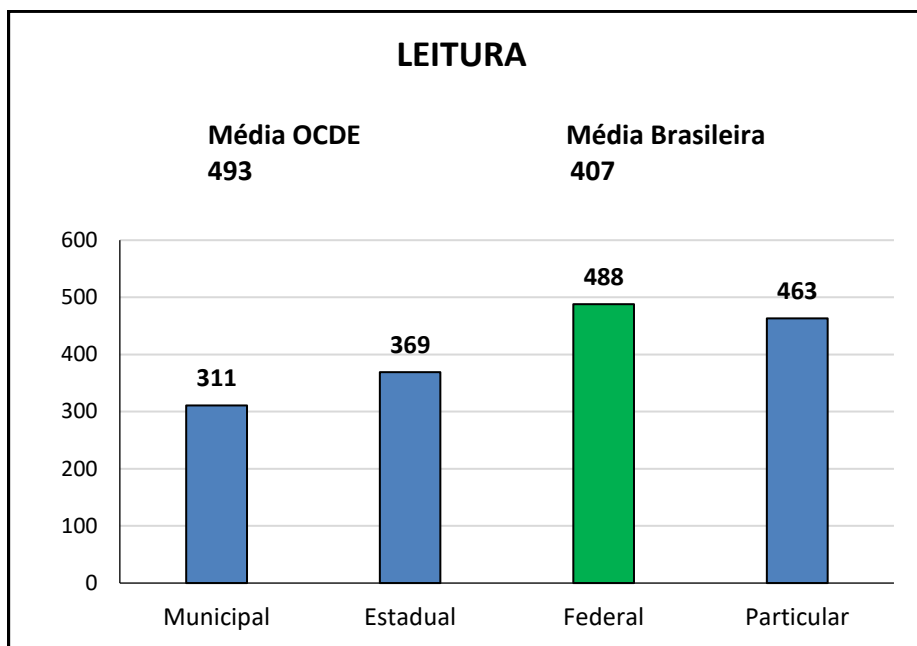


Gráfico 3 – Desempenho em Matemática dos estudantes de 15 anos de idade independentemente do ano escolar em que se encontrem. (Elaborado pela autora. Fonte: PISA (OCDE) – Inep(MEC) 2015)



*Gráfico 4 – Desempenho em Leitura dos estudantes de 15 anos de idade independentemente do ano escolar em que se encontrem. (Elaborado pela autora. Fonte: PISA (OCDE) – Inep(MEC) 2015)*

Embora esses números sejam animadores, é importante ponderar que os institutos federais ainda têm muitas demandas e desafios a serem superados. Para além da formação técnica e científica, há ainda um longo caminho na construção de uma consciência cidadã que favoreça uma cultura da aceitação e da valorização das diferenças, a fim de fortalecer os pilares da educação inclusiva que são: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver.

## **CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA, UMA FACETA DA EDUCAÇÃO SOCIAL**

*“A regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade (...) Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real”*  
(Rui Barbosa)

Este capítulo constitui um pano de fundo, uma introdução para o capítulo 4, que tem como título “O IFB e a educação inclusiva”. Assim, no presente capítulo abordamos acerca da educação inclusiva desde a Declaração de Salamanca, da educação social e de outros dispositivos legais que situam o IFB no contexto da educação mundial e brasileira.

### **3.1. Educação Para Todos**

Em 1948, a ONU – Organização das Nações Unidas – aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que proclama em seu artigo primeiro que todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade. Em 1966, a ONU também legitimou uma coletânea de tratados e convenções internacionais denominada “Pactos de Direitos Humanos”, que ratifica a igualdade essencial de todos. O documento proíbe qualquer tipo de discriminação e enfatiza uma das metas do milênio estabelecidas pela própria ONU que é a garantia de educação igual para todos.

Jomtien – Tailândia no ano de 1990, foi o palco da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ficou conhecida como Conferência de Jomtien, onde foi concebido o documento que definiu estratégias para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação (ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994), traz princípios que norteiam as oportunidades educativas que possibilitam compreender tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes).

Tais princípios trazem a compreensão de que a educação é fundamental para a sobrevivência humana, o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, trabalho digno, melhoria das condições de vida, participação na sociedade ... e aprendizagem contínua.

De acordo com a Declaração, cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, para que dessa forma o indivíduo possa desenvolver as suas potencialidades, conquistar uma vida digna e contribuir com a sociedade em que vive.

Dessa forma, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência.

Já o termo “Educação Inclusiva” surgiu em 1994, durante a Declaração de Salamanca, onde delegados da Conferência Mundial de Educação Especial<sup>4</sup> reuniram-se em assembleia para assumirem o compromisso da “Educação para Todos”, reconhecendo a necessidade e urgência em providenciar ações educativas para apoiar crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Segundo Sasaki (2006), inclusão é: “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, e simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Podemos então dizer que, a inclusão é uma via de duas mãos no qual as pessoas de uma sociedade buscam resolver problemas de forma parceira e encontrem soluções que favoreçam a justiça cidadã e oportunizem ações para todos, independente de suas condições.

O principal objetivo dessa convenção foi de informar e orientar sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial a fim de possibilitar a troca de experiências e de desenvolver guias orientadores cujo marco inicial foi o documento denominado “Procedimentos-Padrão na Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiência”.

A temática da inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas está contemplada em vários dispositivos legais, acordos, declarações, leis e literatura educacional.

---

<sup>4</sup> Os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, deram origem ao documento no qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Em nível mundial destacamos a Declaração de Salamanca<sup>5</sup>. Escrita em 1994, na Espanha, durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, e é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social e tem como objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

A partir da Declaração de Salamanca, o conceito de necessidades educacionais especiais foi ampliado, pois, incluiu as crianças que não estavam conseguindo se beneficiar com a escola; assim, a ideia de "necessidades educacionais especiais" passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estavam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, ou quaisquer outros impedimentos, inclusive as que possuíam dificuldades de aprendizagem.

Em 13 de dezembro de 2006, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) adotou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No artigo 24, a Convenção trata do “direito à educação”. Segundo Sasaki (2012):

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências, etc. É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas

Por sua vez, a integração escolar é o processo tradicional de adequação do aluno às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola. A integração trabalha com o pressuposto de que todos os alunos precisam ser capazes de aprender no nível pré-estabelecido pelo sistema de ensino. No caso de alunos com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física ou múltipla), a escola comum condicionava a matrícula a uma certa prontidão que somente as escolas especiais (e, em alguns casos, as classes especiais) conseguiriam produzir.

Inspirada no lema do Ano Internacional das Pessoas Deficientes “Participação Plena e Igualdade”, tão disseminada em 1981, uma pequena parte da sociedade em muitos países começou a tomar conhecimento da necessidade de mudar o enfoque de seus esforços. Para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as

---

<sup>5</sup> Declaração de Salamanca, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

peças à sociedade e sim em adaptar a sociedade às pessoas. Isto deu início ao surgimento do conceito de inclusão a partir do final da década de 1980.

As necessidades especiais são decorrentes de condições atípicas como, por exemplo: deficiências, insuficiências orgânicas, transtornos mentais, altas habilidades, experiências de vida marcantes, etc. Estas condições podem ser agravadas e/ou ser resultantes de situações socialmente excludentes (trabalho infantil, prostituição, pobreza ou miséria, desnutrição, abuso sexual, saneamento básico precário, falta de estímulo do ambiente e de escolaridade).

Na integração escolar, os alunos com deficiência eram o foco da atenção, na inclusão escolar, o foco se amplia para os alunos com necessidades específicas (dos quais alguns têm deficiência), já que a inclusão traz para dentro da escola toda a diversidade humana.

Analisando os itens da Convenção, fica claro que um dos seus principais objetivos é incluir as pessoas com deficiência nos mais diversos segmentos da sociedade. Isso significa que as escolas têm a grande missão de receber o aluno com essas características e prepará-lo para ser produtivo dentro da comunidade na qual ele estará inserido.

Com a Declaração de Salamanca em 1994, a educação inclusiva foi preconizada configurando-se como um marco da luta pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência. Entretanto, isso foi somente o início da jornada, pois, não era o suficiente para derrubar os obstáculos enraizados durante séculos.

Conforme pontua Rocha (1985, p. 8), no plano intelectual, isso pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade, etc. O fato é que, no contato com alguém que desestabiliza o que internalizamos como normalidade, são misturados fatores intelectuais, racionais, emocionais e afetivos que, muitas vezes, geram imagens e informações impróprias, distorções psíquicas ou afetivas em relação à determinada pessoa ou grupo.

Assim sendo, muitas ações aparentemente sem importância acabam criando resistências e fortalecendo as barreiras que impedem a transformação coletiva e individual na perspectiva de uma escola inclusiva. Nesse sentido, “as instituições de ensino devem promover as condições de acessibilidade aos ambientes, aos seus recursos pedagógicos, à comunicação, à informação e ao diálogo sobre a valorização das diferenças” (MEC, SEESP, 2008).

Essas barreiras da acessibilidade podem ser melhor compreendidas segundo Sasaki (2006, p. 67-69):

As barreiras da acessibilidade estão organizadas em seis dimensões, que são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). Portanto, a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana.

É importante compreender que muitas barreiras devem ser quebradas para a construção de uma escola inclusiva, seja no aspecto da manutenção, substituição, acréscimo ou melhoria dos aspectos educacionais, ou simplesmente nos aspectos atitudinais, pois, durante muito tempo as pessoas deficientes foram chamadas de inválidas, incapacitadas, defeituosas e excepcionais.

Para tanto, a escola se depara com o desafio de equipar-se com materiais físicos e humanos que atendam às especificidades de cada aluno e tomar as medidas necessárias para implantar ações concretas de acessibilidade. Mas é preciso ter entendimento de que essas ações não se restringem somente à escola, pois, todos deverão fazer parte do processo, desde professores, alunos e familiares, como também funcionários, autoridades e demais membros da sociedade que poderão contribuir de uma forma ou de outra para a construção de uma escola inclusiva.

### **3.2. Educação Inclusiva no Brasil**

Em âmbito nacional, podemos destacar a lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e traz em seu capítulo I, Art. 9º:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Outra lei brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que define e regula o sistema brasileiro de educação no Brasil, assegura em seu Artigo 4º, inciso III, que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela ONU, nos termos previstos no Artigo 5º, § 3º da Constituição brasileira, dando ao documento a equivalência de emenda constitucional, a fim de defender e garantir dignidade à vida das pessoas com algum tipo de deficiência.

O Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

### **3.3. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei Nº 13.146, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou LBI, foi instituída no dia 06 de julho de 2015 e passou a vigorar em 2016; essa Lei foi um marco desde a promulgação do Decreto 6.949/2009, pois trouxe um novo paradigma que possibilitou compreender melhor a definição de pessoa com deficiência, o exercício dos seus direitos e de suas liberdades fundamentais, visando à inclusão social e cidadania.

Essa lei originou-se a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, e traz mudanças significativas sob ponto vista da acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos sociais.

A deficiência era enxergada como uma condição da pessoa, tanto é que antes se utilizava o termo “pessoa portadora de deficiência”, o que dá a entender que a pessoa carrega uma deficiência, quando na verdade ela simplesmente a tem. Hoje em dia, para se referir a uma pessoa com deficiência, e com o objetivo de facilitar os processos pedagógicos, médicos, jurídicos, sociais, etc., podemos utilizar o termo “pessoa com deficiência” seguindo a terminologia correta da deficiência, por exemplo:

- Cadeirante – pessoa com deficiência física;
- Surdo – pessoa com deficiência auditiva;
- Cego – pessoa com deficiência visual; ou ainda:
- Pessoa com síndrome de down ou pessoa com autismo (TEA – Transtorno do Espectro Autista), e assim por diante.

Uma grande vantagem da Lei Brasileira de Inclusão, é ter alterado a perspectiva da palavra “deficiência”, ou seja, o foco da deficiência foi retirado da pessoa e colocada no ambiente em que a pessoa frequenta. Antes é como se fosse um “peso” para a pessoa o fato dela possuir uma deficiência quando, na verdade, a deficiência encontra-se nos espaços físicos e sociais que não estão preparados para acolherem pessoas que tenham algum tipo de limitação.

Segundo Bogas (2017), a tendência hoje é enxergar cada vez mais a educação como “inclusiva” e cada vez menos como “especial”. Isso significa que as metodologias, espaços e materiais devem ser capazes de atender a todos, e não serem elaborados separadamente para as pessoas com deficiência.

Portanto, o tema Educação abordado na LBI, descreve o que deve ser feito para alcançarmos o ideal de inclusão nas escolas. Para exemplificar, temos:

- Art. 18-XII – Devem ser oferecidas tecnologias assistivas que ampliem as habilidades dos estudantes nas escolas;
- Art. 28-IV – Nas escolas inclusivas é indispensável que o conteúdo e as aulas sejam oferecidos em Libras, como primeira língua, e em português, na modalidade escrita, para os alunos surdos. O mesmo vale para as escolas e classes bilíngues e para os materiais de aula.

- Art. 28-V – Temos a adoção de medidas individuais e coletivas que proporcionem o desenvolvimento acadêmico e a socialização dos alunos com deficiência. Isso facilita a integração e, conseqüentemente, o aprendizado.
- Art. 28-XII – Além da oferta de aulas e materiais inclusivos (em Libras e Braile), as práticas pedagógicas também precisam ser incorporadas e preferidas pela instituição que possuir alunos com deficiência;
- .Art. 30-IV – 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 medidas *que possibilitem à pessoa com deficiência prestar o exame em condições de igualdade com os demais candidatos (grifo nosso)*.

De acordo com Reicher (2018), “a deficiência é entendida como um elemento da diversidade humana e que resulta na interação de limitações que a pessoa experimenta em decorrência das barreiras com as quais se depara na sociedade para o pleno exercício de seus direitos”.

Como diz Carvalho (2005, p. 5):

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos – inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Conforme dados do Censo 2010 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – cerca de 45,6 milhões de pessoas declararam ter pelo menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira. Segundo a pesquisa, a maior parte, o que corresponde a 38.473.702, vive em áreas urbanas e 7.132.347, nas áreas rurais. Nesse contexto, a deficiência visual foi a mais apontada, atingindo 18,8% da população, seguida de deficiências motora (7%), auditiva (5,1%) e mental ou intelectual (1,4%).

É inegável que o Brasil já tenha avançado em termos de legislação, todavia, no dia a dia ainda existem muitos desafios a serem superados em busca de uma educação inclusiva de fato para todos, quando se trata, por exemplo, de assegurar à pessoa com deficiência o acesso incondicional à participação e ao aproveitamento escolar, considerando a capacidade de cada um.

### **3.4. O Educador Social na perspectiva da igualdade de oportunidades para pessoas com necessidades específicas.**

A Educação Social pressupõe participação, socialização, inserção ou coesão, e pelo fato dela estar associada às questões cotidianas como política, sociedade, cultura, educação, dentre outras, o seu conceito se mistura a vários outros significados possibilitando, portanto, formas distintas de interpretação.

Num cenário de transformações sociais, o exercício da cidadania surge como ponto de apoio em busca de avanços democráticos e a formação cidadã encontra espaço para se ampliar e promover a justiça e a paz.

O educador social encontra a legitimidade de sua atuação em diferentes espaços de trabalho e o seu papel tem um significado político, ideológico e cultural resultante da correlação de forças que se estabelece entre diferentes setores da sociedade e o Estado.

No Brasil, ainda é escassa a existência de estudos que objetivem traçar o perfil de quem atua em prol da diversidade e das desigualdades, porém, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara Federal aprovou, em caráter conclusivo, a proposta (PL 5346/09) que regulamenta a atividade de educador social – categoria que atua para resgatar pessoas em situação de risco social.

O texto estabelece que os profissionais devem exercer ações de educação e mediação no campo dos direitos e deveres humanos, da justiça social e do exercício da cidadania. Essa emenda também define como alvo da atenção dos educadores pessoas de “qualquer classe social, gênero, etnia, cultura, nacionalidade e outras, por meio de promoção cultural, política e cívica”.

Profissionais de várias áreas já realizam trabalhos como educadores sociais promovendo dentro de seus domínios verdadeiras revoluções, ao constatarem a diversidade existente e adotando uma gestão diferenciada que permite o máximo de desenvolvimento dos indivíduos, valorizando as competências de cada um.

A participação dos educadores sociais nas mais variadas instâncias da sociedade se configura como um grande desafio à Educação Social e se apresenta como um compromisso com as transformações sociais e com a luta pelos direitos de todos.

Nunez (2009, p.250-252) discute o significado da participação nas ações sociais e insere um sentido de participação que vise romper com processos de exclusão (...) as articulações entre educação social e o processo de participação parte da conquista da autonomia do sujeito para se atingir a inclusão. Assim ordena:

Educação social como participação para autonomia dos sujeitos, para liberdade de escolha de caminhos e trajetórias, que promove os referenciais necessários para a circulação social, para as relações com o outro e com confiança para realizar essa trajetória.

Dentro de uma instituição de ensino, o papel de um professor é fundamental nessa tarefa. Araújo (2006, p. 04) afirma que: “O professor, como educador social deve atualizar seus conhecimentos formais e teóricos continuamente e desenvolver novas formas de ensinar”.

Os profissionais da educação precisam se reinventar a cada dia frente às novas demandas educacionais. Esse novo jeito de ser pode promover nas escolas ambientes necessários para a aquisição dos conhecimentos indispensáveis para o mundo do trabalho. Um educador que se preocupa com a formação social, encara os desafios e faz de sua atividade um momento para praticar a sua cidadania; é um agente transformador que deseja apoiar e melhorar a qualidade da educação, buscando aproximar o real do ideal.

As escolas devem ser espaços de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde as crianças aprendem a ser cidadãos; na escola deve-se ensinar aos alunos a valorizarem a diferença. Portanto, é preciso que haja uma resignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino de aprendizagem. Permitir a convivência da diversidade, e dar consciência a ela, possibilitará um preparo para a cidadania e um desenvolvimento humano muito maior para todos nós.

É nesse contexto, pensando a escola como esse lugar privilegiado para a atuação na busca da construção de personalidades autônomas, críticas e que respeitem as diferenças é que o Educador Social encontra seu espaço de atuação. Já que este profissional segundo Serrano (2003), citada em Serapicos, Samagaio & Trevisan (2012), “é capacitado para desenvolver a maturidade social e assim promover as relações humanas preparando o indivíduo para viver em comunidade”.

O Educador Social é um agente de transformação que pode ajudar a comunidade escolar a lidar com os desafios da inclusão, pois essa educação chamada inclusiva, não diz respeito apenas a alunos com deficiência, mas sim a inclusão de todos, seja por sua classe social, idade, sexo, raça, deficiência ou não.

As vulnerabilidades humanas, em maior ou menor grau de intensidade, proporcionam o desenvolvimento de novas habilidades no homem que o possibilitam a enfrentar as adversidades resultantes em momentos de risco, visando a sua proteção e

aprendizagem. Resistir às condições negativas ratifica ao indivíduo o seu inegável potencial humano necessário para enfrentar os perigos.

O indivíduo portador de deficiência de qualquer modalidade – seja visual, auditiva, física ou mental – encontra-se em uma posição de grande vulnerabilidade em relação ao não portador, sendo frequentemente marcante a assimetria das relações de poder na interação entre ambos. Tal assimetria de relação hierárquica é multiplicada, conforme a severidade de cada caso, sendo ampliada se o portador de necessidades especiais pertencer a um outro grupo de risco, como por exemplo, se for mulher ou criança. (Williams, 2003, p. 142).

Sendo assim, a resiliência é um fator significativo para superar as fragilidades que desestabilizam determinados grupos e que pode fortalecer as políticas públicas de tal ordem que consiga o progresso equitativo e sustentável das comunidades. Desastres naturais, crises financeiras, desajustes sociais, dentre outros, são fatores que podem desestruturar grandes massas populacionais e gerar um clima de insegurança que perturbe a ordem e até ultrapasse os limites continentais.

Dentro desses contextos apresentados, o papel do educador social deve ser amplo e comprometido com as políticas sociais vigentes, a fim de preservar os direitos dos cidadãos em situação de vulnerabilidade. A atuação deste profissional é complexa e exige uma constante reflexão de suas práticas educativas, buscando conectá-las à realidade vigente do seu campo de estudo.

Muitos dos indivíduos com deficiência ou necessidade específica, possuem graus de vulnerabilidade que sem a devida atenção tendem a ficar à margem da sociedade, discriminados e excluídos, fortalecendo assim a ideia de categorização que vem carregada de ideias preconcebidas sobre grupos e pessoas, abrindo espaço para que os estereótipos e os preconceitos se consolidem e gerem condutas negativas. A categorização advém da percepção que aprendemos a usar durante o nosso processo de socialização.

Por isso Brunner (1984, p. 144-145) diz que:

A percepção social pode ser definida como a forma com a qual uma pessoa infere as características e intenções de outra e do contexto onde está inserida. Na maioria das vezes, temos mais coisas por perceber do que a capacidade para registrá-las. Como dispomos de limitações de atenção e memória imediatas, realizamos três ações durante o ato de perceber: primeiro, limitamos a seleção da atenção; segundo, recodificamos os acontecimentos de forma a simplificá-los; terceiro, utilizamos ajudas tecnológicas para ampliar o processo cognitivo.

Os educadores sociais visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social; procuram assegurar seus direitos, abordando-as,

sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas, desenvolvendo atividades específicas e encaminhando-os a tratamentos adequados.

O educador segue então transformando suas práticas das mais variadas formas, sem referências sistematizadas em suas diversas atuações, sem um código de ética definido, sem limites claros traçados, limites para o próprio educador e geralmente exigidos às crianças e adolescentes no seu cotidiano (Rodrigues, 2005, p. 274).

A atuação do educador social poderá ser realizada em diversos setores da sociedade, como também junto a uma diversidade muito grande de público, desde crianças até idosos. No Brasil, a sua formação se complementa por meio de cursos de extensões voltados à área específica de sua atuação, mas também vai sendo constituída ao longo de sua trajetória profissional, vivenciando situações diversas que o qualificam para o ofício.

No Brasil, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 1990, abriu-se a possibilidade de se ofertar ao profissional da área de educação social uma formação diferenciada que visava o entendimento mais amplo de uma realidade diferente do âmbito escolar, porém, não dissociada a ele.

#### ***3.4.1. O Papel dos Direitos Humanos na Formação do Educador Social.***

Para compreendermos melhor o papel dos direitos humanos na formação do educador social, precisamos, em primeiro lugar, conhecer as diferentes gerações dos direitos, que estão divididos em 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª gerações.

Os direitos de 1ª geração dizem respeito aos direitos individuais e naturais do ser humano como o direito à vida, à liberdade, à integridade pessoal e ao voto, por exemplo.

Os direitos de 2ª geração, conhecidos como direitos sociais, são assegurados pelo Estado por meio de políticas sociais com o objetivo de proporcionar bem-estar e mais qualidade de vida à população, especialmente aos mais pobres e carentes. A exemplo deles podemos destacar o direito à saúde, à educação, à segurança social, à proteção da maternidade, da infância, dos idosos, dos deficientes, dentre outros.

Os direitos de 3ª geração, desenvolvidos a partir da reflexão dos modelos econômicos vigentes a partir da segunda metade do século XX, fala sobre suas consequências sobretudo nos aspectos ecológicos e ambientais. Nessa geração, está incluído o direito à paz, a um ambiente saudável, ao desenvolvimento econômico, à sustentabilidade, etc.

Os direitos de 4ª geração estão associados às mudanças sociais referentes à manipulação genética, biotecnologia e bioengenharia, por exemplo, e os direitos de 5ª geração estão associados à cibernética e à internet.

Também é importante ressaltar a diferença entre direitos humanos e direitos fundamentais; os direitos humanos são naturais e universais do homem, enquanto os direitos fundamentais são os mesmos direitos humanos, porém, já incorporados e garantidos na Constituição de cada Estado, como é o caso da Lei Brasileira de Inclusão.

Partindo desse princípio, a Educação em Direitos Humanos é um dos mais importantes instrumentos de combate à sua violação, e, portanto, fundamental para a formação de um educador social. Entretanto, a formação é apenas o passo inicial; a ética e a coerência deverão legitimar a prática do educador social em situações específicas do dia a dia, sendo o processo educativo em direitos humanos contínuo, e deverá estar sempre se renovando.

A educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático. A educação em direitos humanos, por sua vez, é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos.

Magendzo (2006, p. 23) a define como:

A prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos.

Assim como a educação em direitos humanos, a educação social também é um campo recente e ambas têm muito em comum, pois possuem uma relação muito estreita e partem do princípio do respeito ao ser humano em todos os seus aspectos.

## CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO IFB

*Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades.*  
**Hallahan e Kauffman**

Neste capítulo tratamos da educação inclusiva no contexto do Instituto Federal de Brasília, sobre as reservas de vagas no ingresso aos cursos, a atuação do NAPNE no *campus* Brasília, a política de assistência estudantil e sobre o trabalho desenvolvido pela Coordenação de Apoio Pedagógico aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CDMI).

No Brasil a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 3º inciso IV, que é preciso “*promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*”. Define, ainda, no artigo 205 que “*a educação é um direito de todos e deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho*”.

Nesse mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, em seu artigo 4º determina que “o dever do Estado com relação à educação pública deverá ser efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Atendendo a essas determinações legais, as instituições educacionais atuais devem desenvolver um projeto igualitarista e universalista de educação, no sentido de entender que há pessoas com dificuldade, mas que todas elas, independente da condição social, financeira, educacional, cultural, devem e têm o direito de aprender sob condições que visem a equidade. Assim sendo, o IFB tem sido referência na promoção de políticas educacionais voltadas para a emancipação da pessoa e promoção da inclusão de pessoas em vulnerabilidade e risco social.

Criado em 2008, o Instituto Federal de Brasília surgiu com um dos principais intuitos de implementar/ressurgir a Educação Profissional no Distrito Federal, como uma ferramenta de desenvolvimento socioeconômico das comunidades envolvidas.

Desde a sua implementação, o Instituto tem se expandido velozmente por todo o Distrito Federal, sendo hoje composto por dez *campi* localizados nas seguintes regiões administrativas do DF: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Taguatinga Centro. Em todos estes locais, o IFB

tem tido bastante aceitação das comunidades envolvidas, que buscam as vagas oferecidas pelos cursos.

Essa evidência trouxe à tona a necessidade de implementação de políticas de acesso e permanência do público tão diversificado que atende. Visando essa diversificação e necessidade pela inclusão, o Estatuto do IFB, em seu artigo 3º observa os seguintes princípios norteadores que dizem respeito sobre esse tema:

I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência, gestão participativa e democrática; (...)

IV. inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais(...) (Estatuto do IFB, 2012, p. 4).

Esses dois artigos demonstram a importância que o IFB tem dado à questão da promoção da justiça social, equidade e da cidadania das pessoas, inclusive fomentando a inclusão das pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais.

#### **4.1. As Reservas de Vaga para o Ingresso nos Cursos do IFB**

A Portaria Normativa Nº 18, de 11 de outubro de 2012 do Ministério da Educação do Brasil, estabeleceu a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012.

Esta lei dispõe sobre a necessidade de reserva de vagas a pessoas consideradas em risco de vulnerabilidade, tais como:

- Pessoas que estudaram integralmente em escola pública;
- Pessoas que possuem a renda familiar per capita menor ou igual a 1,5 salários mínimos;
- Pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas; e
- Pessoas com deficiência (PCD).

Além dessa lei, há também o dispositivo da Constituição Federal, artigo 37, que garante ao deficiente físico o direito de concorrer a vagas em concursos públicos em igualdade de condições com os demais candidatos. Pela lei, deve ser reservada uma porcentagem mínima de 5% e no máximo de 20 % do total de vagas. (BRASIL, s.d.)

Sendo garantido o acesso das pessoas sob condição de risco e vulnerabilidade, como, então, promover a permanência dessas pessoas nos Institutos, preservando a qualidade do ensino, a aprendizagem e a socialização desse público?

Como resposta a esta indagação, em meados do ano 2000, surge a primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva, o chamado Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento), que foi proposto pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Florindo (2013):

(...) o Programa (TEC NEP) trouxe para a rede de educação profissional o conceito de “necessidades específicas”, por acreditar numa ideia mais ampla que, além da deficiência, apoia e atende a todas as limitações. Trata da relação pedagógica e trabalha com as potencialidades que demandam ações de superação das barreiras físicas e didáticas e promovem a formação de recursos humanos em todos os níveis e modalidades de ensino que essa Rede abrange a fim de que se efetive uma educação de qualidade para todos, conforme estabelecem as normas legais do país.

Dentro das iniciativas do TEC NEP com esse público, temos o NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas). Trata-se de um setor de atendimento ao aluno e que também oferece apoio aos docentes e demais servidores para que acolham esses alunos e promovam a cultura da "educação para a convivência", a aceitação da diversidade, e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, garantindo a permanência e conclusão de todos os alunos em seu processo educativo.

A partir daí, foi feito dentro da Rede um mapeamento de instituições que já realizavam algum tipo de trabalho para pessoas com necessidades específicas, objetivando fazer a apresentação do Programa TEC NEP e organizar um encontro que foi consolidado com a Oficina de Trabalho: “PNE – Uma questão de Inclusão”, que foi realizada nos dias 05 e 06 de junho de 2000, em Brasília-DF.

Participaram desse evento os Centros Federais de Educação Tecnológica dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais; Escolas Técnicas dos estados de Santa Catarina, Mato Grosso e Amazonas; Escolas Agrotécnicas das cidades de Bento Gonçalves-RS, Cáceres-MT e Satuba-AL; Instituto Benjamin Constant-RJ (para cegos); Instituto Nacional de Educação de Surdos-RJ e Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior.

A finalidade da Oficina era basicamente sensibilizar as instituições e mobilizá-las para que ações de inclusão fossem consideradas em seus projetos político-pedagógicos e

para que se transformassem em referências em educação profissional inclusiva em suas regiões de origem.

Esse momento foi de mobilização das instituições que já trabalhavam com inclusão, como também o início do processo de sensibilização da sociedade em busca de novos mecanismos para a construção de uma educação mais inclusiva e com mais oportunidades para pessoas com necessidades específicas no mundo produtivo.

O próximo passo foi de implantação das ações TEC NEP, a consolidação de grupos gestores e a criação dos NAPNEs, Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, que atuam no âmbito interno dos Institutos Federais.

A estratégia de introdução desses núcleos foi embasada pela implantação de uma política de educação profissional para pessoas com necessidades específicas no Brasil, pela experiência da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica que já ofereciam cursos e trabalhavam com projetos de educação inclusiva e apoio de órgãos públicos e privados, entidades filantrópicas, organizações representativas do segmento de pessoas com deficiência, empresas e cooperativas, dentre outros.

Outras ações realizadas nesse período visavam a necessidade da criação de espaços para intercâmbio e de implantar ações entre a Rede Federal e os demais atores sociais afins, o compromisso de expandir as oportunidades de educação profissional de qualidade para pessoas com necessidades educacionais especiais na Rede Federal.

No período de 2007 a 2009, houve o compromisso de se trabalhar na formação de recursos humanos e no desenvolvimento de tecnologia assistiva. A experiência mais significativa foi o desenvolvimento do Curso de Especialização “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, promovido com a parceria entre a SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação), o Instituto Federal do Mato Grosso, que à época era denominado CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica), o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e o IBC (Instituto Benjamin Constant/RJ – para cegos).

O desafio desse projeto era a dificuldade em encontrar professores com formação específica para atuarem nas disciplinas como também a construção do material didático. Este último foi sendo elaborado ao longo do curso cujo tema não possuía nem referencial teórico no meio acadêmico para a sua composição. Apesar de todos os obstáculos o curso alcançou êxito com a colaboração de todos os envolvidos.

Além desse curso a nível de especialização, outros cursos, com cargas horárias menores, os chamados “FIC”<sup>6</sup>, foram oferecidos. Como exemplo, podemos citar cursos de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), de Braille, Políticas Públicas de Inclusão, Tecnologia Assistiva e outros que permitiram à Rede Federal a inclusão, permanência e êxito dos alunos com necessidades específicas.

Depois das formações realizadas, muitas pesquisas foram desenvolvidas e renderam bons frutos, especialmente para os NAPNEs. Algumas delas:

- Construção e implementação da “habitação universal” – *Campus* Bento Gonçalves-RS (IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul).
- Criação do protótipo do “Mouse Ocular”, voltado para os paraplégicos – *Campus* Charqueadas-RS (Instituto Federal Sul Riograndense).
- Criação dos Centros de Equoterapia para atendimento clínico-terapêutico e, a partir dele, desenvolvimento dos jardins sensoriais, zooterapia e trilhas. *Campi* agrotécnicos de Barbacena-MG, Ceres-GO Colatina-RS e Rio Verde-GO.
- Desenvolvimento do PROTA – Programa de Tecnologia Assistiva que conserta bengalas, regletes<sup>7</sup>, punção e outros apoios ao Deficiente Visual – *Campus* Curitiba da UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Implantação do Centro de Formação e Treinamento de Cães-guia para formação de recursos humanos que multipliquem essa prática.

Em 2008, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC passou a adotar o conceito de Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) que denominam os alunos autistas, com síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. A partir de 2009 a Rede Federal iniciou um trabalho junto à Comissão TGD e Deficiências Múltiplas e demais parceiros.

Esse trabalho consistiu em orientar e facilitar aos profissionais uma abordagem abrangendo toda a diversidade de acordo com a necessidade de cada aluno TGD e a demanda do Instituto Federal, para construção de metas e soluções no dia a dia.

---

<sup>6</sup> FIC – Formação Inicial e Continuada

<sup>7</sup> A reglete é uma placa de metal com orifícios em uma de suas faces. O papel, um pouco mais grosso que o comum, é colocado em cima dessa placa e pressionado com o “punção”, um instrumento semelhante a uma agulha, mas com a extremidade arredondada, para que, ao pressionar o papel contra os orifícios da reglete, este não seja perfurado, e sim apenas marcado. O papel é marcado da direita para a esquerda, no sentido contrário ao da escrita. Ao terminar o papel é virado e pode-se ler normalmente.

Criar estratégias e valorizar as habilidades através das atividades propostas no ensino e aprendizagem é construir o respeito com o fazer da diferença considerando a individualidade e a história de vida de cada um.

Em relação ao acesso à educação, Cury (2005) afirma que:

Este é um meio do indivíduo se autoconstruir, de se reconhecer em relação às suas próprias capacidades e adquirir estima e críticas em relação a si. Nesse sentido, todos os alunos devem ter acesso à escola sem que haja barreiras para o processo ensino-aprendizagem, preservando, desse modo, sua dignidade.

Desta forma, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica vem construindo as suas práticas e sistematizando caminhos que possibilitem a inclusão social em suas escolas.

#### **4.2. A Atuação dos NAPNEs no IFB**

Como já reiterado, os Institutos Federais, desde a sua origem, trazem o compromisso com a sociedade em relação à inclusão social. Porém, essa não é uma tarefa das mais fáceis de ser realizada. A Educação Inclusiva se configura como um desafio a ser enfrentado, pois, não se trata apenas de instituir leis e criar políticas de inclusão, mas, principalmente, de criar uma cultura de conscientização entre os educadores para a promoção da igualdade de oportunidades para os alunos e futuros profissionais que passam pelos diversos cursos oferecidos.

De acordo com Plano de Desenvolvimento Institucional de 2014 a 2018, o IFB tem como missão:

Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social.

Tem como visão:

Até 2018, consolidar-se no Distrito Federal como instituição pública de Educação Profissional e Tecnológica de qualidade inclusiva e emancipatória, articulada em rede e com a comunidade.

Traz valores como:

Ética; Educação como bem público gratuito e de qualidade; Formação crítica, emancipatória e cidadã; Gestão democrática: transparência, participação, autonomia, pluralismo e integração; Respeito à diversidade e à dignidade humana; Promoção da inclusão; Inovação; Sustentabilidade econômica e socioambiental.

E traz de forma ampla os objetivos da Instituição, conforme a Lei Nº 11.892/2008, que segue a descrição desses objetivos:

- I. ministrar educação profissional técnica de nível médio;
- II. ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade;
- III. realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V. estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- VI. ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- VII. cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- VIII. cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- IX. cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento; e
- X. cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Conforme N. Kunc *apud* Sasaki, 1997:

A educação inclusiva representa um passo concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que os estudantes comecem a aprender que o ‘pertencer’ é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado”.

A implantação de políticas de inclusão escolar tem proporcionado aos alunos com deficiência uma considerável visibilidade dentro do contexto escolar, permitindo a este público um melhor aproveitamento da vida acadêmica como também o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas nos mais variados níveis e modalidades de escolarização, especialmente no ensino técnico.

Para Aranha (2001):

A inclusão escolar prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social (...).

Como o objetivo da educação inclusiva é promover uma sociedade para todos, sua prática “repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação” (Sasaki, 1999, p. 42).

A proposta do NAPNE é a promoção permanente da inclusão em seus espaços educacionais, tanto no atendimento como também na difusão do conhecimento sobre a educação inclusiva dentro da comunidade escolar. Suas atividades vão além do atendimento especializado aos discentes, e sua atuação se pauta na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa forma, além do ensino e das questões relacionadas às acessibilidades, o NAPNE também desenvolve atividades que permitem a pesquisa de novas ações na área de inclusão, como também o relacionamento dessas ações com o público interno e externo.

Conhecer os relatos de experiências e adaptações curriculares aplicadas aos estudantes com deficiência nos cursos do IFB é importante para o crescimento do NAPNE, como também para que a cultura da inclusão seja difundida dentro da comunidade acadêmica. O tema inclusão precisa ser divulgado e debatido, pois, o conhecimento é o caminho:

O conhecimento já não pode continuar sendo trabalhado de maneira fragmentada, desconectado da realidade, sem sentido e significado para o sujeito aprendiz, a partir de um viés positivista, pois em vez de a escola ajudá-lo a superar barreiras, esse tipo de educação acaba criando outros impedimentos para o aprendizado do aluno em seus processos de emancipação e inclusão social (Moraes, apud Morin et. al., 2011a, p. 142).

O termo “necessidades especiais” não substitui a palavra “deficiência”, como se imagina. A maioria das pessoas com deficiência pode apresentar necessidades especiais (na escola, no trabalho, no transporte etc.), mas nem todas as pessoas com necessidades especiais têm deficiência. Dessa forma, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica costuma-se utilizar o termo “necessidades específicas” ao se referir ao indivíduo que tem algum tipo de limitação, como já explicado anteriormente.

Os NAPNEs possuem regulamento próprio definido por meio de resolução do Conselho Superior do IFB que disciplina a organização, o funcionamento e as atribuições

dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, a serem implantados em todos os *campi* do Instituto Federal de Brasília, considerando:

- O Acordo de Metas e Compromissos assinado entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Governo Federal que firma o compromisso de eliminar barreiras educativas e promover políticas de inclusão e assistência estudantil;
- O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que tem como objetivo “(...) contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (...)” e garantir o “(...) acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”, e afirmando-se que essa inclusão deve considerar a especificidade do estudante, as áreas de ensino, a pesquisa e a extensão que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente;
- O artigo 27 da Convenção da ONU, ratificada pelo Brasil em 2008, que assegura à pessoa com deficiência a liberdade de escolha de trabalho, adaptação física e atitudinal dos locais de trabalho, formação profissional, justo salário, condições seguras e saudáveis de trabalho, sindicalização, garantia de livre iniciativa no trabalho autônomo, empresarial ou cooperativado;
- O contido no Decreto 7611/11 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado;
- O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC;
- O que consta no “Eixo Educação” do Plano Viver sem Limite; CONSIDERANDO o Art. 17 da Lei 10098/2000; que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade à comunicação de pessoas com necessidades específicas;
- A Carta de Brasília, documento da Plenária Final do I Fórum Distrital de EPT Inclusiva promovido pelo IFB de 27 a 30 de agosto de 2013;
- A consulta pública realizada de 18 de dezembro a 31 de janeiro de 2013 no site do IFB;
- O que consta no do Processo nº 23098.001037/2013-41;
- A decisão da 20ª Reunião Ordinária do Conselho Superior do IFB, realizada em 20 de agosto de 2013.

Essa resolução regulamenta ainda a reserva de 1% do orçamento do *campus* para que seja utilizado em ações oriundas do núcleo ou que dele decorrerem.

A composição do NAPNE é formada por no mínimo três servidores do IFB, dentre eles, um coordenador(a), um(a) secretário(a) e por uma equipe multidisciplinar voluntária com representação de todos os segmentos do *campus*, subordinado diretamente à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O coordenador do NAPNE articula os diversos setores do seu *campus* nas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, recursos humanos e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. Tem também a função de acompanhar e gerenciar a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias com outros órgãos.

Além do coordenador, existe ainda a figura do secretário, e os demais membros que participam de forma voluntária, sendo que o coordenador passa por uma eleição que permite o pleito de dois anos. Os membros subsidiam a coordenação em suas atividades e participam sugerindo ideias, apresentando propostas e até mesmo prestando serviços de acordo com a sua área de atuação. Participam também do planejamento e execução das ações do núcleo e colaboram com as ações de cunho inclusivo desenvolvidas no *campus*.

É fundamental que haja um local específico para o atendimento aos alunos, com infraestrutura adequada contendo móveis, instalações elétricas e telefone, com suporte para a internet. Além disso, conta também com acervo literário e instrumentos específicos que vão sendo adquiridos ao longo de sua atuação.

Com o desenvolvimento e as ações realizadas pelo NAPNE dentro do IFB, observa-se que a cada ano que passa o Instituto tem recebido mais estudantes que apresentam algum tipo de necessidade específica, sendo eles deficientes ou não, mas que todos, a seu modo, têm o direito a uma educação pública de qualidade, o que representa para o NAPNE um grande desafio a ser conquistado a cada ano.

O NAPNE desenvolve ações, atividades e discussões acerca dos temas sobre inclusão, diversidade e acessibilidade dentro dos *campi*, algumas vezes em conjunto com outros setores. Procura envolver toda a comunidade escolar nesse importante processo que busca proporcionar a cultura da “educação para a convivência”.

A formação na área de educação especial para os servidores do *campus* também é uma atribuição do NAPNE, que ainda se encarrega de fazer as solicitações para aquisição de tecnologia assistiva e de articular a criação de projetos de pesquisa e

extensão em prol da acessibilidade e desenvolvimento local de tecnologias assistivas e de materiais pedagógicos para os alunos com necessidades específicas.

O NAPNE também orienta a Direção Geral do *campus* com relação às modificações estruturais e aquisição de materiais e equipamentos que promovam a acessibilidade sugerindo alternativas para a eliminação de barreiras.

Os NAPNEs estão vinculados à Coordenação de Políticas Inclusivas que é uma coordenação da Pró-Reitoria de Extensão do IFB. Esta coordenação tem um vínculo direto com os NAPNEs de todos os *campi*, e realiza o cadastro, controle e acompanhamento de alunos com deficiências acompanhados por cada um. Além disso, realiza reuniões mensais, encontros, fóruns e palestras itinerantes que têm o objetivo de orientar, esclarecer e sensibilizar a comunidade escolar com relação às pessoas com deficiências e articular os diversos setores do instituto nas atividades relativas à inclusão.

Os membros do NAPNE se reúnem para discutir temas referentes à inclusão das pessoas com necessidades específicas. Ainda há muito caminho a trilhar, mas muitas ações já estão sendo desenvolvidas pelas comissões, como estudos, levantamento de dados e de recursos de acessibilidade para os *campi*, solicitação de materiais a instituições de educação especial, participação em eventos voltados às pessoas com deficiências e promoção de cursos de capacitação de servidores para atender a essa demanda e ampliar a rede para alcançar espaços e regiões que atendam camadas da população que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Essas ações visam contribuir para a integração dos estudantes na sociedade.

Os voluntários do NAPNEs colaboram para que indivíduos que precisam de atendimento específico possam ser assegurados de que todo o trabalho realizado por esta equipe lhes traga eficiência no processo ensino-aprendizagem, e que seja garantido o acesso e a permanência desses alunos, para que haja êxito e perspectivas profissionais para todos.

Como educadores sociais, esses membros realizam um trabalho dentro do sistema educacional que possibilite o acolhimento dos egressos e sensibilize a comunidade escolar no sentido de modificar atitudes e expectativas em relação a esses alunos, buscando construir uma escola inclusiva de fato e para todos.

Nas diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, pode-se destacar a seguinte passagem:

Os indivíduos com deficiência, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos de caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem (Brasil, 2001<sup>a</sup>, p. 19).

Mais que agentes de formação profissional, os membros do NAPNE estão vocacionados para desenvolver um trabalho de conscientização e sensibilização na comunidade escolar, a fim de que os estudantes com necessidades específicas sejam acolhidos e tenham atendidos os seus direitos à educação de qualidade.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (Brasil, 2001<sup>a</sup>, p. 28).

Como equipe multidisciplinar e principalmente de apoio ao docente e discente, os membros do NAPNE deverão ficar atentos às demandas que surgirão no semestre escolar. Nem sempre os alunos com necessidades específicas se declaram no ato da matrícula, dificultando, muitas vezes a identificação desses indivíduos. Alguns só conseguem ser identificados durante o curso do semestre, e, em alguns casos, só depois do semestre ter sido concluído. É importante que os professores estejam também atentos para fazer o devido encaminhamento do estudante ao NAPNE.

Para que as dificuldades sejam superadas, é fundamental que a equipe conheça as especificidades da deficiência do educando como também tenha acesso a informações como trajetória escolar, contexto familiar, comportamentos socioculturais e demais informações que sejam relevantes, sendo, por isso, necessários dispositivos de sinalização e acompanhamento adequados.

Na sociedade atual, a escola é uma importante instituição humana que proporciona o crescimento e o desenvolvimento de seus indivíduos por meio de valores culturais, morais e sociais, visto que ela tem importante papel na socialização dos indivíduos.

Bertuol (2010, p. 15) afirma que:

Na história do atendimento às pessoas com deficiência/necessidades especiais, constata-se que a preocupação com o ensino de conteúdos escolares ainda é recente. Na perspectiva da inclusão, a escola tem que se preocupar não apenas com a convivência, com as trocas de experiências, mas também, e primordialmente, com o aprendizado dos conteúdos científicos necessários e valorizados pela sociedade atual, que trabalha o tempo todo com informação e requer, cada vez mais conhecimento. (...)

Embora a equipe do NAPNE seja composta por membros voluntários, cada um poderá se capacitar de forma a colaborar da melhor forma possível. Normalmente as equipes do NAPNE são formadas por servidores da área pedagógica, assistentes sociais, psicólogos e demais servidores que se identificam com a educação inclusiva, e que dispõem de tempo e interesse em contribuir com todo o processo necessário à inclusão.

#### **4.2.1. O NAPNE no Campus Brasília**

Sendo um dos primeiros a ser implementado no IFB, o NAPNE do *campus* Brasília surgiu em 2011 por meio da portaria N° 543, de 23 de setembro de 2010, tendo em seu parágrafo único:

O núcleo será responsável pela articulação das pessoas, das coordenações e das próprias pessoas com necessidades educacionais especiais e suas famílias, objetivando a criação da cultura da aceitação da diversidade e, principalmente a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais.

Porém, foi somente em 2013 que o NAPNE foi regulamentado por meio da Resolução 024/CS-IFB, a qual disciplina a sua organização, funcionamento e atribuições. De acordo com o artigo 5º, O NAPNE deve composto por no mínimo três (03) servidores do IFB, dentre eles, um coordenador(a), um(a) secretário(a) e por uma equipe multidisciplinar voluntária com representação de todos os segmentos do *campus*, subordinado diretamente à Diretoria de Ensino, Pesquisa e de Extensão.

No Brasil, o trabalho voluntário é legislado pelo art. 1º da Lei N° 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, a qual o considera como:

A atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

O voluntariado é uma atividade que remonta à Idade Média (Wilson & Pimm, 1996). A origem da palavra, voluntário advém do adjetivo *voluntarius*, que provém por sua vez da palavra *voluntas* ou *voluntatis*, cujo significado tem a ver com a capacidade de alguém decidir ou escolher algo, noutras palavras, é a pessoa querer, desejar ou ter vontade própria. A sua primeira utilização na língua portuguesa remonta ao século XV e o seu significado na época era de algo espontâneo (Cunha, 2001, citado por Serapioni, Ferreira & Lima, 2013).

Na prática isso é um ponto frágil na existência desse núcleo, pois, para que ele funcione precisa que existam pessoas, servidores do IFB ou não, que se disponham a atuar no NAPNE sem um vínculo empregatício e sem remuneração, apenas com a vontade de

ajudar, e muitas vezes sem ter o conhecimento mínimo necessário para atuar na educação inclusiva.

Durante a sua existência, o NAPNE do *campus* Brasília tem enfrentado desafios que aos poucos vêm sendo superados, como, por exemplo, o fato de ser composto por membros voluntários. Desde a reformulação do organograma da instituição ocorrida em 2017, o NAPNE foi integrado com o status de coordenação com função gratificada, um feito conquistado exclusivamente pelo *campus* Brasília. Isso trouxe reconhecimento ao trabalho que vem sendo realizado ao longo de sua trajetória nessa comunidade escolar.

Um outro fator importante a ser considerado, é que o NAPNE do *campus* Brasília possui uma pedagoga exclusiva, lotada no setor, e que fica responsável por realizar os registros das ações pedagógicas do setor, acompanhar o desempenho do estudante, fazer o levantamento do número dos alunos evadidos e os respectivos motivos e realiza censos no *campus* a fim de identificar alunos com necessidades específicas não declaradas na matrícula, entretanto, isso é fruto de ações isoladas e não uma constante dos NAPNEs.

Por outro lado, podemos perceber essas pequenas ações como uma tentativa de esforço para atender os princípios da educação inclusiva cuja Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/2001, art. 17, que estabelece que as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, capacitação de recursos humanos, flexibilização e adaptação do currículo.

Ainda podemos mencionar que o NAPNE pode atuar em parcerias com outros setores, podendo, por exemplo, recomendar adaptações curriculares para cada necessidade específica, ou sugerir adequações quanto às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola, a fim de atender ao aluno com necessidades específicas. O NAPNE pode promover a integração escolar considerando como pressuposto o fato de que todos os alunos precisam ser capazes de aprender no nível pré-estabelecido pelo sistema de ensino.

Algumas ações inovadoras foram implementadas no último ano no *campus* Brasília, possibilitando a configuração de novas perspectivas de trabalho na tentativa de proporcionar um ambiente favorável da educação inclusiva.

A exemplo disso, existe o Programa de Monitoria, vinculado à Política de Assistência Estudantil do IFB, que visa proporcionar aos estudantes do IFB espaço colaborativo para o desenvolvimento da aprendizagem sob a supervisão de um docente.

Poderão inscrever-se para este programa os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, com matrícula e frequência regular do Ensino Técnico e de Graduação do IFB e que já tenham concluído a disciplina para a qual estão se candidatando.

A partir desse programa, são reservadas bolsas para estudantes que queiram colaborar com o NAPNE e esses alunos proporcionam apoio, reforço e atendimento aos estudantes que tenham alguma necessidade específica. Os alunos monitores podem converter o período trabalhado nas monitorias em horas complementares que devem ser cumpridas obrigatoriamente em cursos que preveem essas horas em suas matrizes curriculares.

Além de ter o reforço financeiro, isso promove a integração entre os discentes, docentes e técnicos do IFB, contribui para um maior envolvimento do estudante com a escola, estimulando a sua participação no processo educacional e nas atividades de ensino. Propicia ao estudante monitor uma melhor formação acadêmica e humana e incentiva o desenvolvimento de habilidades pedagógicas próprias da área de educação inclusiva.

Outra inovação importante a ser ressaltada, é que a carreira dos docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT, na qual o IFB está inserido, tem a distribuição da carga horária didática semanal dos docentes, por regime de trabalho, estabelecida pela Resolução N° 005/2016/CS/IFB, e complementada pela Portaria N° 17/2016 da SETEC/MEC, onde um professor poderá organizar suas horas da seguinte maneira:

<b>QUADRO RESUMO DA DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DOS DOCENTES – IFB</b>				
<b>Atividades</b>	<b>Tempo integral (40 horas)</b>		<b>Tempo parcial (20 horas)</b>	
	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
I. Aulas (A)	10	20	8	12
II. Manutenção do ensino (ME)	8	8	4	4
III. Apoio ao Ensino (AE)	4	8	2	4
IV. Pesquisa, inovação, extensão e/ou formação continuada (PIEF)	8	12	4	4

*Quadro 1 – Quadro de distribuição de carga horária dos docentes do IFB (Elaborado pela autora).*

Isso possibilita que o docente, para complementar a sua carga horária total de trabalho, possa direcionar as suas horas de Apoio ao Ensino para o atendimento do aluno assistido pelo NAPNE, ou com ações que colaborem com a educação inclusiva no *campus* Brasília, como projetos, palestras, seminários e demais atividades desse cunho.

Em 2018, colaboraram com o NAPNE:

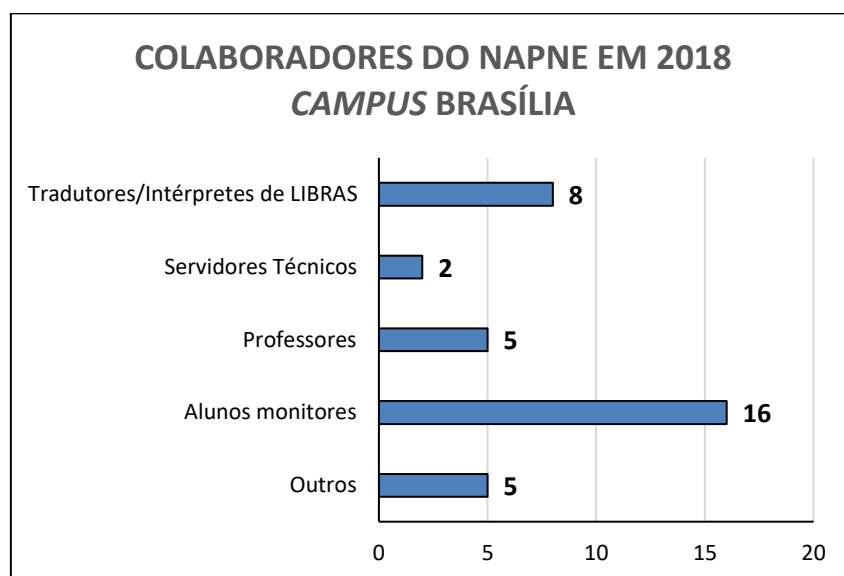


Gráfico 5 – Gráfico de Colaboradores do NAPNE/CBRA em 2018 (Elaborado pela autora).

De acordo com a última gestão do *campus* Brasília, nos últimos três anos, foi verificado um aumento considerável no número de matrículas em todos os níveis, bem como no ingresso de estudantes com necessidades específicas, de acordo com os gráficos a seguir:

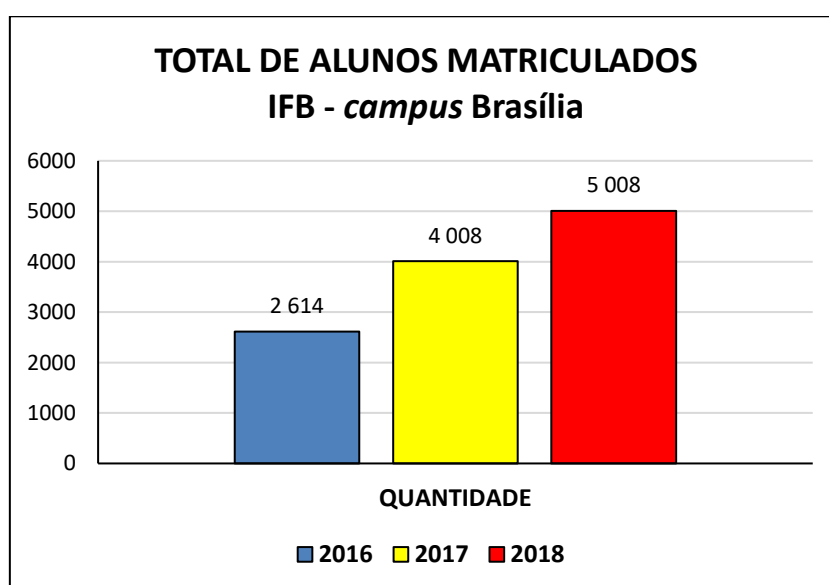


Gráfico 6 – Gráfico da evolução do número de matrículas nos anos de 2016, 2017 e 2019. (Elaborado pela autora. Fonte: [ifbemnumeros.ifb.edu.br](http://ifbemnumeros.ifb.edu.br))

Podemos perceber no gráfico 6, que de 2016 a 2018 o número de alunos matriculados no *campus* Brasília praticamente dobrou. Isso se deu, em grande parte, pelo esforço da gestão vigente em obter recursos para manutenção do *campus*. O orçamento liberado pelo governo federal é diretamente proporcional à quantidade de alunos matriculados.

Com dez anos completados em 2018, o IFB se tornou, nesse período, uma instituição mais conhecida e tem-se integrado mais com as comunidades nas quais está inserido, realizando parcerias com outros órgãos públicos e privados e fortalecendo os seus projetos de extensão.

O crescimento no número de matrículas, justifica uma preocupação que se inicia com o acolhimento dos estudantes e vai até o desenvolvimento de ações que promovam a sua permanência e êxito, especialmente no ensino médio, no qual, segundo o Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar COM ABSOLUTA PRIORIDADE, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O gráfico a seguir mostra a evolução das matrículas dos estudantes que declararam ter algum tipo de necessidade específica, considerando todos os níveis de educação.

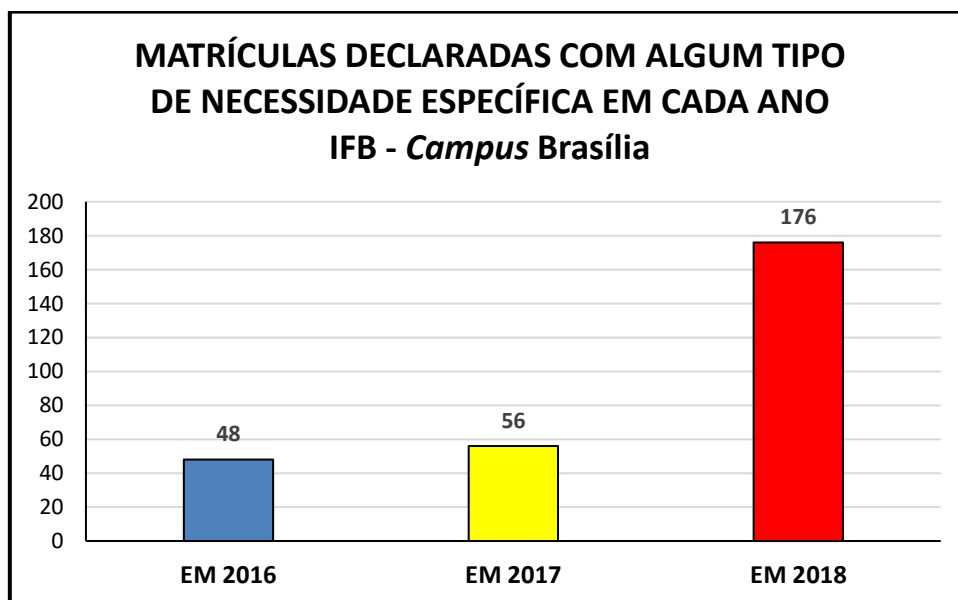
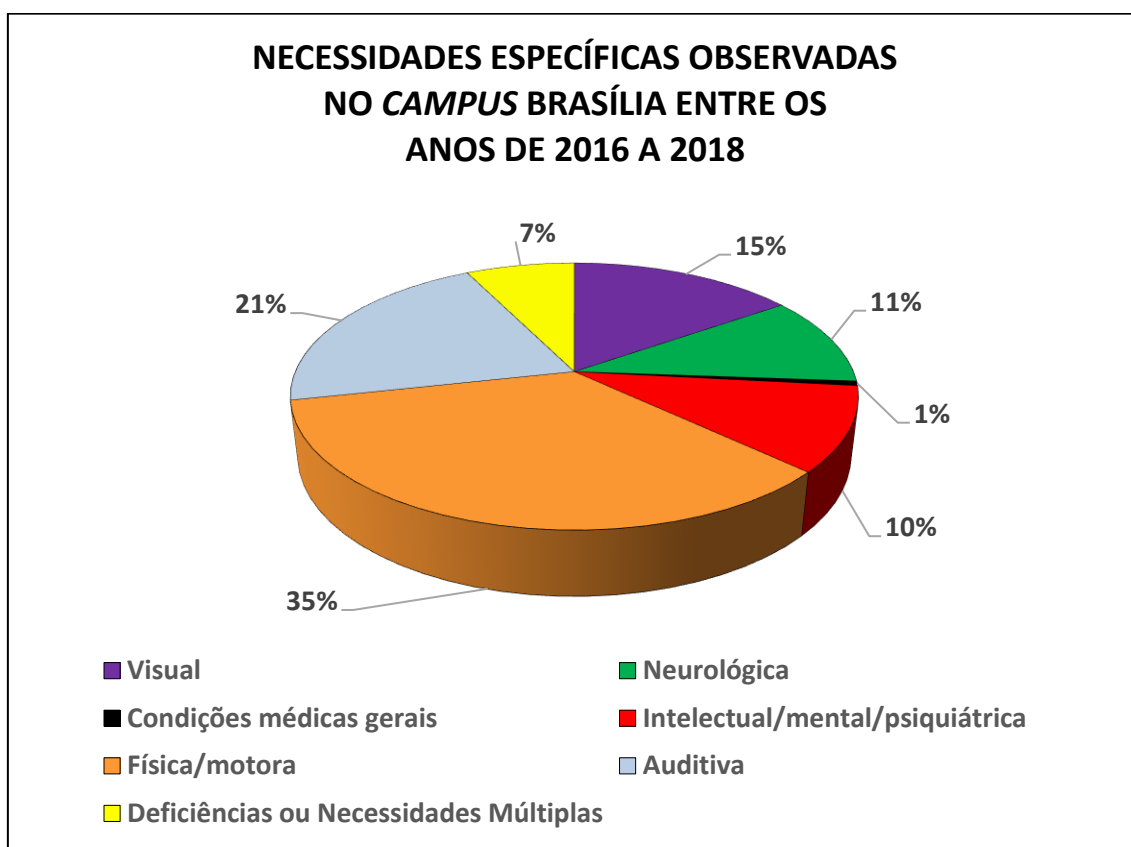


Gráfico 7 – Gráfico da evolução do número de alunos com necessidades específicas, matriculados nos anos de 2016, 2017 e 2018. (Elaborado pela autora. Fonte: Registro Acadêmico do *campus* Brasília)

O gráfico 7 demonstra a quantidade de matrículas realizadas no período de 2016 a 2018, considerando apenas os estudantes que se matricularam no *campus* Brasília que informaram possuir algum tipo de necessidade específica. No período mencionado, o crescimento de 2016 a 2017 foi discreto, enquanto que de 2017 a 2018 foi muito expressivo, demonstrando que cada vez mais alunos com necessidades específicas estão buscando formação profissional, tanto de nível médio como superior.

Dos alunos com necessidades específicas matriculados nesse período, podemos observar que as necessidades são das mais variadas, sendo elas classificadas em necessidades de natureza auditiva, visual, neurológica, intelectual/mental, física/motora, condições médicas gerais e deficiências múltiplas. Não foi constatada a ocorrência de transtornos psicológicos, necessidades diversas e nem os não declarados.



*Gráfico 8 – Gráfico da distribuição das necessidades específicas encontradas no campus Brasília no período de 2016 a 2018. (Elaborado pela autora. Fonte: Registro Acadêmico do campus Brasília).*

Para efeito de organização, as necessidades específicas foram organizadas nas seguintes categorias:

Visual – neste grupo incluímos os estudantes que possuem algum tipo de problema visual como os de baixa visão, cegos, portadores de ceratocone, dentre outros.

Intelectual/mental/psiquiátrico – abrangemos nesse grupo os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência intelectual, transtorno mental ou doenças psiquiátricas como, por exemplo, transtorno de ansiedade e depressão.

Auditiva – neste grupo abrangemos os surdos, os que possuem algum tipo de deficiência auditiva, os portadores de DPAC (distúrbio do processamento auditivo central), dentre outros.

Múltipla – englobamos neste grupo os estudantes que declararam possuir mais de uma deficiência e/ou necessidade específica, como por exemplo, tem hipertensão e é cadeirante, é surdo e possui depressão, etc.

Neurológica – este é grupo onde encontramos os estudantes que possuem dislexia, dislalia, gagueira, distúrbio do déficit de atenção (DDA) e outros associados.

Física/motora – incluídos neste grupo os estudantes que possuem algum tipo de comprometimento da função física e/ou motora, como os paraplégicos, tetraplégicos, pessoas com ausência de um membro ou mais, deformidade congênita ou adquirida entre outros.

Condições médicas gerais – neste grupo são todas as pessoas que declararam ter alguma necessidade específica relacionada à saúde de uma maneira geral, como diabetes, hipertensão, gravidez, cardiopatias e outras.

Podemos verificar que a deficiência/necessidade específica mais frequente é a de natureza física/motora, seguido da auditiva e depois a visual. O *campus* possui rampas de acesso e elevadores, o que facilitar a locomoção desses alunos; o *campus*, apesar de possuir piso tátil e mapa tátil, não contém uma manutenção adequada, sendo que em alguns pontos o piso está solto o que pode causar acidentes para qualquer pessoa. Os mapas táteis também foram instalados em locais duvidosos, embora o núcleo de engenharia do *campus* tenha tido reuniões com os alunos cegos a fim de assegurar a eles mais conforto e independência.

Dentre os servidores técnicos, o *campus* Brasília atualmente possui 8 tradutores/intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), porém, eles não conseguem atender toda a demanda dos alunos surdos matriculados. Para ilustrar, no ano de 2018 dez novos alunos surdos se matricularam, sendo que em 2017 cinco já haviam ingressado, porém, desse total apenas seis permaneceram na instituição e os demais saíram por falta de atendimento especializado.

É importante ressaltar que no IFB há a nota técnica N° 01/2004 CDIN/PREX/IFB que regulamenta a atuação em dupla do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Português nas atividades acadêmicas do IFB, e que para resguardar a qualidade no ato interpretativo e a saúde desse profissional, o trabalho é realizado em dupla com alternância de 20 em 20 minutos entre os intérpretes.

#### **4.3. A CGAE e a Política de Assistência Estudantil**

Um outro setor que também presta atendimento direto ao aluno no *Campus* Brasília é a CGAE – Coordenação Geral de Assistência Estudantil, ou CDAE – Coordenação de Assistência Estudantil nos demais *campi* do IFB. A diferença também se deu por ocasião da mudança no organograma do *campus* Brasília. Este setor tem como principal objetivo, aplicar e garantir a política de assistência estudantil que traz um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações visando a promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida. Parte do trabalho desenvolvido em prol da boa convivência da comunidade escolar está diretamente relacionada à Política de Assistência Estudantil do IFB.

A Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social tem em sua composição o Núcleo de Serviço Social, o Núcleo de Psicologia, o Núcleo de Pedagogia, e para tanto deverá contar com equipe mínima de: 1 (um) Assistente Social; 1 (um) Psicólogo; 1 (um) Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais e 3 (três) Assistentes de Aluno.

Entretanto, num *campus* do tamanho do de Brasília que em 2018 recebeu mais de 5.000 matrículas, embora a equipe atual seja composta por duas assistentes sociais, uma psicóloga, uma técnica em assuntos educacionais e uma assistente de alunos, a demanda é muito grande e a equipe não consegue atingir toda a classe estudantil.

Aranha (2001) defende que:

(...) cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitam (nas áreas física, psicológica, educacional, social e profissional). Mas lhe cabe, também, garantir-lhes o acesso a tudo de que dispõe, independente do tipo de deficiência e grau de comprometimento apresentado pelo cidadão.

O IFB propõe um conjunto de ações com o objetivo de incentivar a boa convivência entre os membros desta comunidade escolar. Essa bandeira tem sido um dos pontos fundamentais da existência dos NAPNEs que têm desempenhado ações

afirmativas e concretas da inclusão dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No sentido de favorecer a integração e prevenir situações de violência, o *campus* oferece e estimula vivências e trabalhos em grupo, a partir dos quais os membros possam descobrir elementos de identificação com seus pares e trazer à tona conflitos subjacentes, e daí minimizá-los ou até mesmo eliminá-los. Procura-se trabalhar as relações de poder que se desenvolvem espontaneamente nos grupos, para que não sirvam de fomento à opressão ou desencadeiem práticas indesejáveis como a do *bullying*, por exemplo.

Oferece cursos de capacitação para servidores e alunos no sentido de proporcionar a mediação de conflitos e procurar sanar as diferenças por meio de palestras educativas e conversas com os envolvidos para que a ação geradora do conflito seja enfrentada e resolvida por meio de um diálogo construtivo que gere a empatia e resolução do problema.

A clareza e a transparência com relação às normas da instituição é uma preocupação constante no meio acadêmico, de forma que todos os integrantes tenham conhecimento dos direitos e deveres, o que transmite segurança a todos os envolvidos nos processos educativos e reduz a incidência de conflitos. Para tanto, contamos com o Regimento Escolar, que recentemente passou por um processo de atualização em conjunto com todos os *campi* do Instituto Federal de Brasília. Além do regimento escolar, cada modalidade de ensino tem o seu próprio regulamento que traz orientações que padronizam as ações a serem adotadas em diversas situações.

Sempre em busca de uma educação de qualidade, o IFB ainda constituiu a Política de Assistência Estudantil que traz princípios que norteiam essa política e ressaltam:

- A educação como um bem público, gratuito e de qualidade;
- O compromisso com a qualidade dos serviços prestados;
- A igualdade de direito no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza;
- O posicionamento em favor da equidade e da justiça social, que assegure o acesso, a permanência e a conclusão do curso, o reconhecimento da liberdade e da autonomia, como aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento;
- A arte e o saber – como valor ético central, o fortalecimento da formação humanística no processo de aprendizagem do educando;

- O empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação, fomentando o respeito à diversidade e à discussão das diferenças;
- O comprometimento com educação de qualidade para jovens e adultos trabalhadores que tiveram seu processo formativo interrompido; e
- O incentivo à participação democrática da comunidade nos processos decisórios.

O IFB entende que, o aluno bem acolhido, resguardado de seus direitos e sentindo-se parte da comunidade escolar, é o aluno que colabora e contribui com o bem-estar do grupo no qual está inserido e conseqüentemente com o bem-estar geral da Instituição.

O trabalho desenvolvido por meio da política de assistência estudantil adotada no IFB compreende que um professor sozinho pouco consegue fazer diante da complexidade que um aluno com necessidades específicas apresenta; por este motivo, a constituição e manutenção de uma equipe multidisciplinar é de fundamental importância e muitas vezes decisiva para o êxito do aluno em seu percurso escolar.

Segundo Jerusalinsky e Páez (2001, p.35):

São poucas as experiências onde se desenvolvem os recursos docentes e técnicos e o apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições de inclusão.

A cada ano, observa-se um número cada vez mais crescente de pessoas com deficiência que procuram os cursos do IFB. Frente a essa realidade, é imprescindível que a Instituição se prepare cada vez mais e melhor para acolher esse público que, antes de ser atendido pela Lei, é constituído por seres humanos em busca do crescimento pessoal e profissional e que têm o desejo de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Na prática, desenvolver a educação inclusiva requer uma grande mobilização. A ação envolve leis, sentimentos, vontades, possibilidades, conhecimento, ações, colaboração, ou seja, muitas barreiras que na maioria das vezes são encaradas como problemas e não como desafios a serem superados. É necessário existir uma rede de apoio que deve trabalhar de forma interligada e em sintonia. Não depende só de vontade política, mas principalmente da vontade humana de querer “fazer acontecer”.

De acordo com Kunc (1992):

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana, pois a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo.

#### 4.4. O Trabalho Desenvolvido pela CDMI

A Coordenação de Apoio Pedagógico aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio – CDMI – surgiu a partir da Portaria do MEC N° 246, de 15 de abril de 2016 que dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II, e define normas e parâmetros para a sua implementação.

Até então, existia apenas uma coordenação pedagógica para todos os cursos do IFB, sendo eles de nível médio ou superior.

Nas palavras de Franco (2008, p. 128):

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Cabe à CDMI propor à Coordenação Geral de Ensino (CGEN) ações de intervenção ou de formação continuada a docentes cujas componentes curriculares apresentem baixo desempenho, bem como é responsável por orientar e participar das reuniões pedagógicas realizadas pelas coordenações de curso e sugerir programas de formação pedagógica continuada aos docentes do EMI.

Faz ainda atendimento ao público interno e externo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, atua junto às coordenações de curso na proposição ou revisão de projetos pedagógicos de cursos, e, sempre que solicitada analisa processos de dispensa de componentes curriculares ou módulos como forma de aceleração de estudos por meio de exames de certificação de competência a critério dos colegiados de curso e da Coordenação Pedagógica do *campus* ou do nível de ensino, com o apoio da Coordenação Geral de Ensino.

É de responsabilidade da CDMI acompanhar e monitorar o processo de planejamento e execução dos cursos de ensino médio integrado; planejar e executar reuniões pedagógicas; conduzir conselhos de classe; promover encontros de pais e mestres; planejar, executar e reformular planos de cursos; participar de comissão disciplinar e da comissão do projeto político pedagógico; realizar intervenções pedagógicas, certificação com terminalidade específica e adaptações curriculares.

O setor tem como uma de suas atribuições realizar o acompanhamento e o atendimento individualizado de estudantes ou turmas de estudantes, objetivando a melhoria da aprendizagem, por meio de intervenções pedagógicas e orientações didáticas adequadas a cada caso, com o apoio da Coordenação-Geral de Assuntos Estudantis (CGAE) e do NAPNE.

O trabalho da coordenação pedagógica é de extrema importância porque a prioridade está nas ações didático-pedagógicas que objetivam acompanhar o desempenho dos alunos nas componentes curriculares, tendo, dentre outros instrumentos de análise, o mapa de notas, que é acompanhado a cada bimestre a fim de prevenir futuras reprovações e/ou evasões. No caso de alunos com necessidades específicas ainda existe a necessidade de considerar as particularidades de cada caso, o que exige mais tempo, estudo e conhecimento.

Porém, o que se observa no *campus* Brasília é que a coordenação pedagógica é um setor onde tudo parece poder ser resolvido, ficando as atividades pedagógicas em segundo plano pelo fato das demandas serem maiores que a capacidade de trabalho que ela possui.

Grande parte do tempo é gasto com tarefas burocráticas, atendimento aos pais e alunos, organização de eventos do *campus*, acompanhamento de projetos, resolução de conflitos e problemas de ordem disciplinar dos alunos, reorganização da grade de horário das aulas devido à ausência de professores, ou mesmo com situações inusitadas que ninguém sabe resolver e envia para coordenação pedagógica a fim de que lá uma solução seja encontrada ou pelo menos encaminhada para os setores adequados.

Desta forma, sobra problema e falta espaço para o planejamento. Os procedimentos que deveriam ser técnicos e profissionais ficam reduzidos a ações emergenciais, superficiais e empíricas. O fluxo de pessoas é grande, que entram e saem em busca de solução para situações que nem sempre são da jurisdição da coordenação pedagógica.

Lima e Santos (2007, p. 79) afirmam que várias metáforas são construídas com relação ao trabalho do coordenador pedagógico:

(...) “bom-bril<sup>8</sup>” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o

---

<sup>8</sup> Nome da marca de uma palha de aço cuja propaganda veiculada na década de 1980 fez muito sucesso no Brasil por apresentar de forma divertida as diversas possibilidades de uso desse produto, tendo ele “mil e uma utilidades”.

profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.

Portanto, como se pode perceber, o coordenador pedagógico enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, entretanto, precisa resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica, “possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas” (Grinspun, 2006, p. 31).

Franco (2008, p. 120) complementa que:

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional.

O desenvolvimento do trabalho pedagógico do *campus* Brasília apresenta nuances que muitas vezes extrapola o convencional, deixando claro que o trabalho pedagógico é realizado de forma precária não pela incapacidade dos profissionais que lá atuam, mas por ter um número reduzido de servidores, pela falta de identidade do setor e por não haver na instituição uma cultura clara sobre os fluxos organizacionais.

Para que a coordenação pedagógica pudesse realizar de fato o seu papel, seria necessário existir programas institucionais eficientes de educação continuada do coordenador pedagógico, onde o objetivo central pudesse ser a reflexão sobre a prática tendo em vista uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para toda equipe escolar.

Segundo Christov (2003, p. 10):

A atividade profissional dos educandos é algo que se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamado sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem, por isso, o termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.

Lima e Santos (2007, p. 77-90) relatam que, no decorrer da prática de trabalho, os coordenadores devem desenvolver outras competências, quais sejam:

- É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer;
- É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo;
- Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem;
- Ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos; e
- Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor.

Não nos resta dúvida de que o coordenador pedagógico é um profissional essencial dentro de uma escola, mas ele sozinho não é capaz de promover as transformações necessárias. É imprescindível que a instituição se envolva e se comprometa com seus princípios pedagógicos e que esteja articulada com os demais atores envolvidos no processo educacional.

O papel do coordenador pedagógico tem três importantes atribuições: articular, formar e transformar. Articular para poder planejar e agregar todos no mesmo projeto de vida escolar; formar para proporcionar o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes que vão se incorporar ao saber pedagógico; e transformar para refletir sobre a vivência e sobre as relações escolares em prol de um ambiente democrático, participativo e de qualidade. Isso, conseqüentemente, atinge aos vários atores da comunidade escolar criando vínculos e promovendo uma perspectiva mais humana e solidária.

## CAPÍTULO 5 – A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

*A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino.*  
**Peter Mittler**

Neste capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos e suas abordagens, os procedimentos e instrumentos de pesquisa utilizados na pesquisa de campo, considerando os pressupostos da pesquisa interpretativista qualitativa e como instrumento de coleta de informações a entrevista semiestruturada. Além disso, indicamos a questão-problema, o contexto e os colaboradores da pesquisa.

A questão inicial deste estudo foi: *quais as estratégias, processos e impactos das ações desenvolvidas pelo NAPNE no percurso dos estudantes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFB campus Brasília?*

Consideramos este capítulo primordial para a compreensão da arquitetura da dissertação. A metodologia desta pesquisa se apoia nos estudos de Gamboa (2007), Gatti (2002), Bogdan & Biklen (1982), Erickson (1998), Badin (1998), dentre outros.

### **5.1. A Pesquisa Qualitativa Interpretativista**

De acordo com Gamboa (2007), existe uma preocupação crescente entre os especialistas da área educacional com os métodos utilizados nas pesquisas, assim como na forma de abordar os diferentes problemas concernentes a esta área. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de uma reflexão sobre o contexto de investigação de onde se obtém seu sentido uma vez que por meio de diferentes formas e métodos de abordagem da realidade educativa, há diferentes pressupostos que precisam ser considerados.

Nesse sentido, escolhemos a abordagem qualitativa interpretativista por entender que devemos compreender o mundo considerando as práticas sociais e seus significados. Segundo Bortoni-Ricardo (2008: 32), “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”.

Dessa forma, pesquisas na área educacional realizadas no Brasil têm utilizado a pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo, uma vez que há uma tendência em evidenciar uma multiplicidade de problemas que a pesquisa educacional tem abarcado. Diante de tais preocupações, “os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem” (Gatti, 2002, p. 13).

Para entender a abordagem qualitativa é importante situar suas características e a relação com a pesquisa educacional brasileira. Nessa vertente, pretendemos expor brevemente esse panorama, a fim de compreender, ainda que sucintamente, as bases dessa abordagem metodológica de pesquisa. Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) apresenta um resumo sobre a abordagem qualitativa:

Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.

Explicando um pouco mais, temos que a pesquisa qualitativa é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (Oliveira, 2010, p.37).

Desse modo, pode-se afirmar que tanto a pesquisa qualitativa quanto as técnicas empregadas foram importantes para o bom desenvolvimento do tema e para a possibilidade de abertura para novas indagações.

Denzin & Lincoln (2000) apontam o início dos estudos qualitativos na área da Sociologia aproximadamente entre os anos de 1920 e 1930, ao serem realizados estudos sobre grupos humanos. Nessa ordem, o paradigma qualitativo compreende a realidade social a partir de um contexto social mais amplo, cujo significado das interações e dos processos pesquisados alcançam grande relevância. A pesquisa do tipo qualitativa enfatiza a qualidade, tudo aquilo que se destaca na vida social.

De acordo com Erickson (1998), a finalidade da pesquisa qualitativa é documentar detalhadamente os eventos diários e identificar o sentido que tais eventos têm, tanto para os participantes quanto para as pessoas que presenciam esses eventos. Nesse sentido, buscou-se nessa pesquisa observar e analisar as situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes com necessidades específicas com o objetivo de entender quais os significados das práticas desenvolvidas no ambiente escolar com vista a suscitar melhorias no aprendizado desses estudantes.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa que utilizamos aqui tem por objetivo interpretar uma dada realidade para, a partir daí, tomar decisões acertadas para a melhoria da realidade.

Pode-se dizer que a interação da pesquisadora com seus colaboradores é direta, uma vez que esta participa ativamente das atividades em campo por meio de observações

e vivência em diversos momentos da vida acadêmica desses estudantes e junto às ex-coordenadoras, pedagogas e demais técnicos educacionais. Desse modo, a abordagem qualitativa permite uma imersão do pesquisador no meio social do pesquisado, permitindo-lhe interpretar como os participantes de uma dada realidade constroem significados para o mundo em que habitam.

Segundo Bogdan & Biklen (1982, p. 11), a pesquisa do tipo qualitativa caracteriza-se pela “obtenção de dados descritivos, provenientes do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Godoy (1995, p.21) aponta a existência de pelo menos três possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Nesta pesquisa, se faz uso da pesquisa documental para coletar, gerar e analisar os dados obtidos em campo, e utiliza leis e decretos sobre inclusão e também organograma e outras informações do IFB.

Sabemos que ao escolher a abordagem qualitativa, o pesquisador está preocupado com o processo social e, nesse sentido, busca valorizar o contexto em que o objeto de estudo se realiza. Esta postura permite uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Para este estudo adotamos o uso da observação participante e consideramos também a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências. Como forma de sintetizar, elaboramos o quadro a seguir, no qual é apresentada a sequência responsiva da metodologia. Nele estão identificados o objetivo geral, os eixos teóricos, as perguntas norteadoras e os objetivos específicos.

## OBJETIVO GERAL

Investigar, mediante procedimentos da pesquisa qualitativa, os impactos das ações desenvolvidas pelo NAPNE para os alunos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no *campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília.

## QUESTÃO DE PESQUISA

Quais as estratégias, processos e impactos das ações desenvolvidas pelo NAPNE no percurso dos estudantes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFB *campus* Brasília?

EIXOS TEÓRICOS	PERGUNTAS EXPLORATÓRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL</b>	Como se deu a trajetória da educação profissional no Brasil ao longo do tempo?	Apresentar um breve histórico acerca da educação profissional no Brasil com enfoque na expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
<b>O ENSINO MÉDIO NO BRASIL</b>	Qual a identidade do ensino médio no Brasil e como se dá a modalidade ofertada pelo IFB, <i>campus</i> Brasília?	Analisar a identidade do ensino médio no Brasil considerando as bases legais que o sustentam, assim como a modalidade ofertada pelo Instituto Federal de Brasília, <i>campus</i> Brasília.
<b>A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, UMA FACETA DA EDUCAÇÃO SOCIAL</b>	Como a educação inclusiva foi se desenvolvendo no contexto brasileiro ao longo do tempo e qual a realidade dos alunos com necessidades específicas no âmbito do IFB?	Descrever brevemente dados sobre a educação inclusiva no Brasil e analisar a realidade da inclusão de alunos com necessidades específicas no âmbito do Instituto Federal de Brasília.
<b>A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO IFB</b>	Como se dá a atuação do NAPNE, da CGAE e da CDMI na promoção de uma educação inclusiva no <i>Campus</i> Brasília do IFB?	Descrever a atuação do NAPNE, da CGAE e da CDMI quanto sua proposta de educação inclusiva no <i>Campus</i> Brasília do Instituto Federal de Brasília.
<b>A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b>	Quais as bases teóricas e metodológicas e os eixos de análise que permitem a realização de uma pesquisa colaborativa com os alunos assistidos pelo NAPNE no IFB, <i>campus</i> Brasília?	Identificar as bases teórico-metodológicas, as dimensões temáticas e a coleta/geração de dados que subsidiam a pesquisa qualitativa com alunos acompanhados pelo NAPNE.
<b>A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO: ANÁLISE DOS DADOS</b>	Quais os dados advindos por meio de pesquisa qualitativa que mostrem a realidade de uma educação inclusiva no IFB, <i>campus</i> Brasília?	Analisar e apresentar os dados provenientes da pesquisa de campo por meio dos instrumentos de pesquisa (entrevistas, pesquisa documental e observação).
<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA</b>	Que estratégias podem ser adotadas para melhorar o atendimento do alunos com necessidades específicas no IFB, <i>campus</i> Brasília?	Apresentar proposta de intervenção socioeducativa considerando os aspectos discutidos no decorrer da pesquisa.

Quadro 2 – Quadro de sequência responsiva da metodologia (Elaborado pela autora).

## 5.2. O Contexto da Pesquisa

O *campus* Brasília do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, localizada na SGAN 610, ou simplesmente avenida L2 da 610 Norte, região administrativa do Plano Piloto do Distrito Federal, Brasil. No mapa a seguir, demonstra-se a localização dos dez campi do Instituto Federal com destaque para o *campus* Brasília:

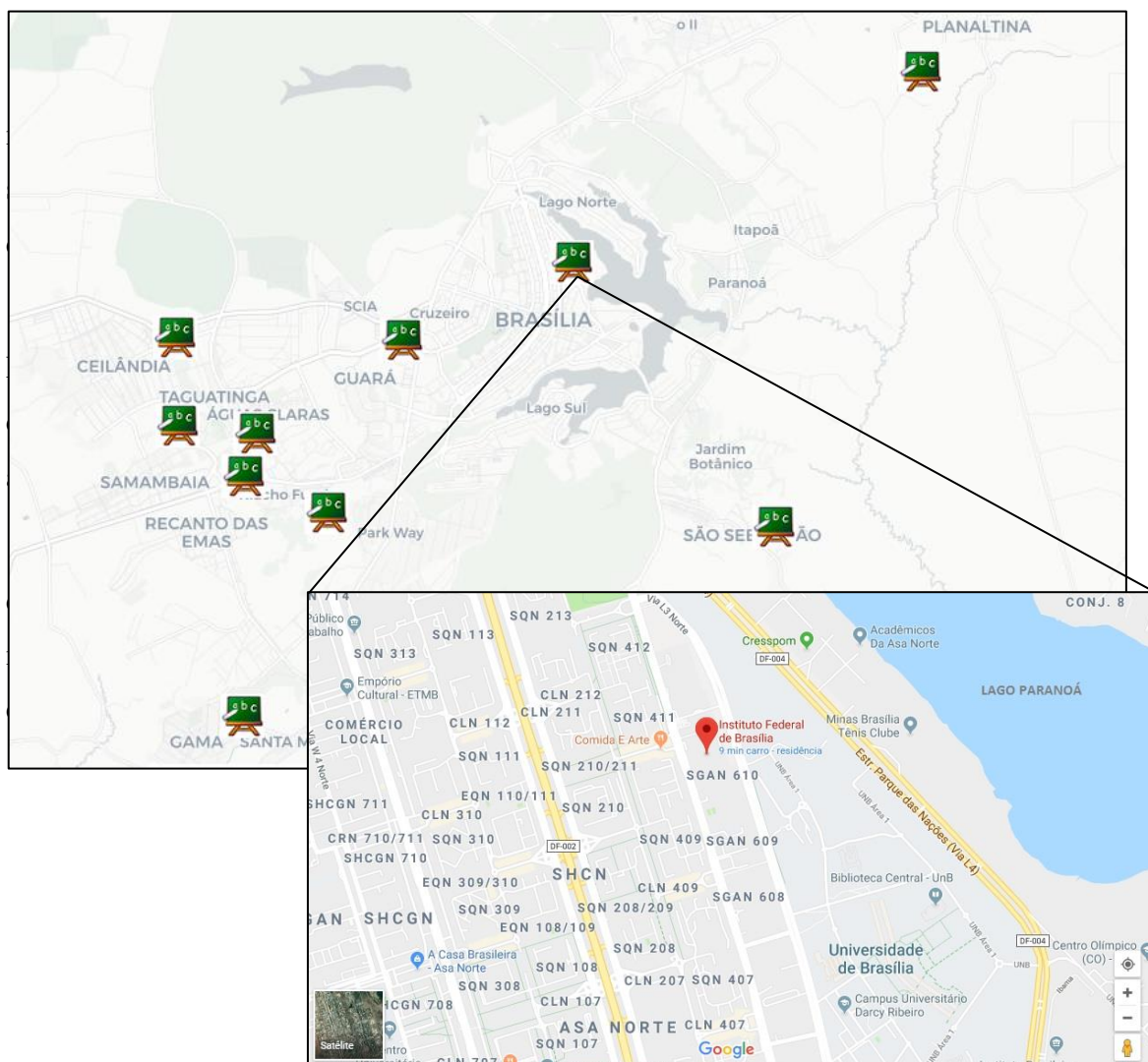


Figura 2 – Mapa dos dez campi do IFB, tendo em destaque o campus Brasília (Elaborado pela autora)

As atividades administrativas do *campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília (IFB) foram iniciadas em 2010 na via W3 da 504 Norte de Brasília, e oferecia três cursos técnicos subsequentes: Serviços Públicos, Desenvolvimento de Sistemas e Eventos.

Em março de 2012, o *campus* inaugurou a sua sede definitiva, onde encontra-se localizado até hoje. Na época de sua inauguração, os cursos oferecidos eram os FICs: Auxiliar Administrativo, Recepção Hoteleira, Informática Básica de Inclusão Digital,

Línguas (Francês, Espanhol e Italiano) e Português Instrumental, e o superior de Licenciatura em Dança com duração de oito semestres.

Ainda em 2012, o segundo curso superior do *campus* Brasília passa a ser ofertado pela unidade, sendo ele o Tecnólogo em Gestão Pública, com duração de seis semestres.

No ano de 2018, o *campus* Brasília alcançou o número de 4.835 matrículas<sup>9</sup>, e atualmente oferece os seguintes cursos:

- FIC em Espanhol, Inglês e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais);
- Ensino Técnico integrado ao ensino médio: Informática e Eventos;
- Ensino Técnico subsequente: Eventos, Comércio, Serviços Públicos e Desenvolvimento de Sistemas;
- Tecnologia: em Gestão Pública, Eventos, Processos Gerenciais e Sistemas para Internet;
- Licenciatura em Dança;
- Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Pública;
- Pós-Graduação *stricto sensu* em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

### **5.3. Os colaboradores da Pesquisa**

A presente pesquisa, apesar de não trabalhar diretamente com professores em sala de aula, tem como foco o ambiente escolar em que os alunos com deficiências estão inseridos. Todos os técnicos que atuam nessa conjuntura têm formação docente e possuem um olhar voltado ao cenário didático/pedagógico.

Os colaboradores desta pesquisa foram cinco alunos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Brasília, uma ex-coordenadora e a atual coordenadora da Coordenação de Políticas Inclusivas do IFB, duas ex-coordenadoras do NAPNE do *campus* Brasília e duas pedagogas da Coordenação de Apoio Pedagógico aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CDMI) do *campus* Brasília.

---

<sup>9</sup> Fonte: [www.ifbemnumeros.edu.br](http://www.ifbemnumeros.edu.br)

Com o intuito de manter o sigilo nas informações, optou-se por identificar os participantes com nomes de pedras preciosas, conforme o quadro abaixo:

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
Coordenadoras de Políticas Inclusivas	Pérola	Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária.
	Cristal	Graduação em Engenharia Eletrônica e em Análise de Desenvolvimento de Sistemas, Mestrado em Engenharia Mecânica e Doutorado em Ciência da Informação.
Coordenadoras do NAPNE	Safira	Graduação em Turismo, Mestrado em Turismo, Doutorado em Educação.
	Âmbar	Graduação em Letras/Inglês e Direito, Especialização em Direito Público, Direito Tributário e Direito Previdenciário, Mestrado em Teologia.
Pedagogas	Esmeralda	Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária.
	Jade	Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária.
Estudantes do EMI	Citrino	Sexo masculino, 16 anos, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade).
	Topázio	Sexo masculino, 17 anos, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), DPAC (Distúrbio do Processamento Auditivo Central) e Dislexia.
	Rubi	Sexo masculino, 15 anos, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e DPAC (Distúrbio do Processamento Auditivo Central).
	Ônix	Sexo masculino, 18 anos, DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção), um subtipo do TDAH onde há a ausência da hiperatividade e a ênfase da desatenção.
	Ametista	Sexo feminino, 16 anos, Baixa Visão.

*Quadro 3 – Quadro de identificação e caracterização dos participantes da pesquisa (Elaborado pela autora).*

Os colaboradores foram escolhidos por constituírem elementos-chave no desenvolvimento da pesquisa, por fazerem parte do universo onde a educação inclusiva se desenrola a qualquer tempo e espaço, sendo indivíduos que ora atuam e ora necessitam de ações, mecanismos e dispositivos que integram o estudo.

Nesse sentido, foi possível gerar informações advindas de quatro visões diferenciadas pela vivência dos grupos e ao mesmo tempo voltadas para um mesmo

ponto: a realidade do trabalho do NAPNE aqui pesquisado. Todos esses colaboradores contribuíram qualitativamente para uma visão geral e mais qualificadora do *corpus*, proposto nesta dissertação.

#### **5.4. Estratégias de coleta, geração e análise de dados**

Os dados desta pesquisa, foram gerados mediante aplicação de entrevistas semi-estruturadas, conversas ocasionais com os colaboradores, da experiência pessoal decorrentes das observações e de pesquisa documental por meio da análise de documentos oficiais (leis e decretos que versam sobre a questão da inclusão de estudantes com deficiências específicas), de estudos bibliográficos nos quais os sujeitos revelam os seus pontos de vista.

Os dados advindos de diversas fontes foram confrontados uns com outros possibilitando maior credibilidade à pesquisa. Esta técnica é denominada de triangulação de dados. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 61):

A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista; a perspectiva de alguns alunos igualmente obtida em entrevista e a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante obtida pela observação. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.

O pesquisador que deseja aumentar a credibilidade dos resultados colhidos em sua pesquisa encontra na triangulação uma ferramenta útil que permite dar uma visão mais ampla do processo a ser observado. Nesta pesquisa, a triangulação de dados compara a visão dos colaboradores, dos teóricos e da pesquisadora acerca de diversas temáticas: formação técnica, dispositivos de inclusão utilizados no IFB, dificuldades e perspectivas dos colaboradores quanto às melhorias do trabalho do NAPNE.

##### **5.4.1. O guião das entrevistas**

Para esta pesquisa, utilizamos um Guião de entrevistas para a geração dos dados, a fim de conhecer melhor os colaboradores e para que eles pudessem expressar as suas impressões e opiniões. Para a análise dos dados e considerando-se a técnica da triangulação, optamos por fazer a análise por dimensão temática. Desse modo, a partir das falas dos colaboradores, organizamos as informações coletadas em temas a fim de encontrar pontos convergentes nos assuntos abordados.

O guião das entrevistas possibilitou conhecer mais profundamente a realidade que emerge das perspectivas dos diversos colaboradores da pesquisa. Para que as informações

coletadas/geradas fossem mais claras e objetivas e com o propósito de obter uma melhor compreensão das diversas dimensões temáticas sob a perspectiva dos participantes, elaboramos um quadro esquemático no qual são revelados as dimensões temáticas pesquisadas e os objetivos que embasaram cada uma delas.

<b>DIMENSÃO TEMÁTICA</b>	<b>OBJETIVO</b>
1. A formação técnica e experiência profissional das colaboradoras servidoras.	Conhecer a formação acadêmica das colaboradoras da pesquisa e investigar o nível de experiência na educação inclusiva.
2. Os processos, dispositivos de inclusão e parceiros que contribuem com a educação inclusiva no Instituto Federal de Brasília	Investigar como se dá a atuação das colaboradoras em relação à implantação da cultura da educação inclusiva no IFB.
3. As dificuldades e obstáculos encontrados no processo de inclusão.	Investigar quais as dificuldades e obstáculos encontrados no processo de inclusão no IFB.
4. Perspectivas e melhorias para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva no IFB – <i>campus</i> Brasília.	Sugerir ações para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva no âmbito do IFB – <i>campus</i> Brasília.
5. Perspectivas dos alunos para o presente e o futuro profissional.	Informar-se acerca dos procedimentos pedagógicos passados e presentes na vida escolar dos estudantes, bem como sugerir melhorias no atendimento do NAPNE, CGAE e CDMI para atendimentos futuros.

*Quadro 4 – Quadro das dimensões temáticas (Elaborado pela autora).*

#### **5.4.2. As entrevistas semi-estruturadas**

As entrevistas foram feitas com os seguintes grupos de colaboradores: uma ex-coordenadora e a atual coordenadora da CPI/PREX (Coordenação de Políticas Inclusivas da Pró-reitoria de Extensão), duas ex-coordenadoras do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), duas pedagogas e cinco estudantes, quanto às dimensões temáticas: (i) A formação técnica e experiência profissional das colaboradoras servidoras; (ii) Os processos, dispositivos de inclusão e parceiros que contribuem com a educação inclusiva no Instituto Federal de Brasília; (iii) As dificuldades e os obstáculos encontrados no processo de inclusão e (iv) As expectativas e melhorias para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva no IFB.

#### **5.4.3. A pesquisa documental**

A pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa “(...) de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 45). O uso de documentos para a pesquisa traz uma riqueza de informações, já que elas podem ser utilizadas em várias áreas de ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização

histórica e sociocultural (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Além disso, a etapa documental pode complementar a pesquisa, subsidiando dados encontrados por outras fontes, no sentido de corroborar a confiabilidade dos dados. (Martins; Theophilo, 2009).

A pesquisa documental é aquela proveniente de documentos, fatos e/ou acontecimentos que servem de base para o desenvolvimento do estudo. É um método produção do conhecimento científico que nos permite compreender eventos da realidade sócio-educacional. O material resultante da pesquisa documental pode ser bem amplo, mas está sujeito a sofrer alterações ao longo da pesquisa.

É possível entender então aqui, a formação da pesquisa documental, visto que ela é um assunto não tão estranho assim, para quem já se consultou sobre pesquisa bibliográfica. A diferença crucial é que na pesquisa documental, ainda não houve um filtro analítico, e os materiais podem sofrer reelaboração de acordo com os objetivos da pesquisa. (Lopes, 2016)

Nessa pesquisa, foram utilizados leis e decretos sobre inclusão e também organograma e outras informações do IFB relacionadas à educação inclusiva.

#### 5.4.4. A análise de dados: análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de pesquisa, documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas tem ajudado na interpretação de mensagens capazes de trazer significados em nível mais profundo do que o de uma leitura comum. Para isso, se vale especialmente da indução e da intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar.

De acordo com Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica que busca interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente abrem as portas para o conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social. Entre o material de análise de conteúdo podemos mencionar os relatos autobiográficos, as gravações de áudio e vídeo, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, entre outros.

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos que servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. De modo geral, pode-se dizer que a análise de conteúdo constitui uma interpretação pessoal do pesquisador em relação à percepção que ele tem dos dados da pesquisa.

De acordo com Silva & Fossá (2015), a técnica de análise de conteúdo está organizada em três fases: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, a da pré-análise, são sistematizadas as ideias iniciais do quadro referencial teórico e estabelecidos os indicadores para a interpretação das informações geradas. Nesta fase deve-se fazer a leitura geral do material escolhido para a análise, no caso de análise de entrevistas, estas já devem estar transcritas. De forma geral, efetua-se a organização do material a ser investigado, e tal sistematização serve para que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise que compreende:

- a) Leitura flutuante: primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;
- b) Escolha dos documentos: definição do *corpus* de análise;
- c) Formulação das hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados; e
- d) Elaboração de indicadores: a fim de interpretar o material coletado.

A segunda fase trata da exploração do material a ser analisado. Nesta fase é feita a codificação do material por meio de recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias temáticas.

Nesta etapa, o texto das entrevistas é recortado em unidades de registro agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências.

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados de pesquisa, e consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa é realizada por meio da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

## CAPÍTULO 6 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO: ANÁLISE DE DADOS

*Se você não puder voar, corra.  
Se você não puder correr, ande.  
Se você não puder andar, rasteje.  
Seja como for, você precisa seguir avançando.  
Martin Luther King*

O presente capítulo apresenta interpretações e inferências tecidas por meio da transcrição das entrevistas e da seleção dos excertos dos discursos, na condição de falas representativas de cada tema subsidiário sobre a educação inclusiva no âmbito do Instituto Federal de Brasília.

Esse conjunto de informações permitiu-nos inferir respostas às perguntas centrais dos objetivos a cumprir nesta pesquisa, especialmente em relação à formação das servidoras que atuam no processo de inclusão, aos processos e dispositivos de inclusão utilizados no Instituto Federal de Brasília, às dificuldades e obstáculos, e às perspectivas da educação inclusiva no IFB e melhorias a ser implantadas.

Nesse cenário, traçamos esta apresentação em quatro blocos de discussão e análise, organizados por dimensão temática e que está organizada em quatro seções: (i) A formação técnica e experiência profissional das colaboradoras servidoras; (ii) Os processos, dispositivos de inclusão e parceiros que contribuem com a educação inclusiva no Instituto Federal de Brasília; (iii) as dificuldades e os obstáculos encontrados no processo de inclusão e (iv) as expectativas e melhorias para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva no IFB.

### **6.1. A Formação Técnica e Experiência profissional**

De acordo com Werneck (2000), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (DNEE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceram no início dos anos 2000 os objetivos e as metas necessárias para uma educação de qualidade que atendesse a diversidade em uma escola inclusiva. Desse modo, cabe aos sistemas de ensino matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001, p. 13).

Nesse sentido, é necessário indagar se a equipe de professores, técnicos, coordenadores, pedagogos encontra-se preparada para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais ou específicas.

De acordo com os depoimentos, as colaboradoras entrevistadas (as ex-coordenadoras do NAPNE e ex-coordenadora e atual coordenadora da CPI/PREX, há uma preocupação em realizar cursos de capacitação na área de inclusão escolar de alunos com necessidades específicas. Estas colaboradoras têm formação na educação de alunos surdos, curso sobre adaptação curricular de material didático e LIBRAS. A formação inicial e continuada também tem sido uma atividade constante na trajetória profissional de ambas as coordenadoras (a que atuou e que atua na CPI/PREX).

De fato, a formação do professor no contexto atual é apontada em diversos discursos de pesquisadores. Tal formação requer mudança paradigmática, reestruturação do sistema escolar, além de uma política de formação continuada. No âmbito deste estudo, diríamos que não apenas importa a formação docente, mas todos àqueles que se propõem a trabalhar com estudantes com necessidades específicas como é o caso dos alunos colaboradores desta pesquisa. Tal assertiva é corroborada por Veiga (2012, p. 47):

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, considerada componentes constitutivos da formação. É um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada; não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando compartilhada.

Nesse sentido, verificou-se que as colaboradoras têm conhecimento sobre o trabalho com alunos com necessidades especiais, além de capacitação para lidar com a realidade em que vivem estes estudantes no ambiente escolar. Ambas têm formação na educação de alunos surdos, adaptação curricular e de material didático.

Quanto ao subtema *formação e experiência profissional*, verificou-se que as colaboradoras têm conhecimento sobre o trabalho com alunos com necessidades especiais, além de capacitação para lidar com a realidade em que vivem estes estudantes no ambiente escolar. Ambas têm formação na educação de alunos surdos, adaptação curricular e de material didático.

De acordo com as colaboradoras, a formação inicial, quer em faculdade de pedagogia, quer em formação continuada em cursos na área de educação inclusiva, tem sido constante na trajetória profissional de ambas, o que dá respaldo científico para o trabalho com os estudantes com necessidades especiais. Nos excertos a seguir pode-se constatar este fato:

*“Sou graduada em pedagogia e mestre em educação social e intervenção comunitária. Durante a graduação fiz estágio extracurricular com crianças surdas no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Gabriel Porto/Unicamp. Depois da graduação, fiz vários cursos como: Libras I e II, capacitação em deficiência visual, sobre adaptação curricular, surdez e português como segunda língua para surdos”. (Pérola)*

*“Particpei de cursos na área de educação de surdos, adaptação de material escolar, além de buscar participar de minicursos e oficinas em eventos da área, como o Fórum EPTI realizado anualmente pelo IFB”. (Cristal)*

Antes de ir para o IFB, a colaboradora Pérola teve dez meses de experiência em uma classe de educação infantil no atendimento a três crianças com necessidades educacionais especiais: a primeira tinha suspeita de TDAH, outra um transtorno psicológico e a terceira com diagnóstico de síndrome genética, com comprometimento físico e cognitivo.

A colaboradora Cristal relata como experiência o período onde atuou junto à coordenação pedagógica e de assistência estudantil no *campus* Gama, onde realizava avaliação de estudantes que já traziam os relatórios de diagnóstico ao ingressarem no IFB, e também prestava apoio aos estudantes com a leitura para os alunos com dislexia, a ampliação de provas para alunos com baixa visão, adaptação de atividades para estudantes surdos e trabalho conjunto com os intérpretes de LIBRAS.

Quanto às experiências com educação inclusiva, os relatos da Safira apontam que a colaboradora tem contato com alunos deficientes deste 2015 com o atendimento a um aluno cego. Em 2016 atendeu dois alunos com Síndrome de Asperger. Pelos relatos, percebe-se que a coordenadora se preocupa em ajudar os alunos de forma a torná-los mais confiantes, procura estimulá-los a aprender sempre mais e a desenvolver atividades para as quais tinham interesse e facilidade para lidar como letramentos tecnológicos e midiáticos, por exemplo. Isso pode ser constatado nos excertos que seguem:

*“A primeira vez que eu tive contato com aluno deficiente foi em 2015, era um aluno cego total, e eu nunca tinha tido em sala, e nem conhecido alguém com deficiência, e eu perguntava pra ele como tinham que ser as aulas, ele gravava tudo (...)” (Safira)*

*“(...) Depois, em 2016, é... eu tive dois alunos com asperger, e... no início eu tinha medo de um deles, foi o **Cravo**, ele era meio nervoso, ele xingava os professores, eu não sabia o que fazer com ele, e a coordenação foi me dando dicas de coisas que ele gostava de fazer (...)” (Safira)*

*“(...) Já o outro aluno que tinha asperger, ele era menos comprometido, o **Hibisco**, e eu coloquei ele pra ser meu monitor no NAPNE, pedia pra ele procurar material internet, ele tinha a escrita muito ruim, mas ele mexia muito bem no*

*computador. E eu pedia pra ele fazer atividades pra ele se sentir útil, em coisas que ele sabia fazer”. (Safira)*

Com relação a cursos na área de educação inclusiva, Safira relata já ter participado de alguns cursos, e que até hoje, mesmo não estando na coordenação do NAPNE, gosta de fazer cursos na área, pois gosta muito do trabalho voluntário e acredita que dessa forma pode ser útil pra alguém em um outro momento:

*“(...) Sim, (fiz cursos) de Inclusão e Adaptação escolar e Libras básico e intermediário. Semana que vem irei fazer um de confecção de materiais adaptados e já fui em vários eventos com o tema como acessibilidade na educação profissional e tecnológica, encontro de NAPNEs e empregabilidade das PCDs”. (Safira)*

A colaboradora Esmeralda teve acesso à formação em educação inclusiva já no período de sua formação no magistério, como mostram os excertos abaixo:

*“Como fiz magistério, estudei na escola normal de Brasília, o tema educação inclusiva era bastante trabalhado e até mesmo vivenciado em nossa formação. (...)” (Esmeralda)*

Por outro lado, duas das colaboradoras tiveram contato mínimo ou nulo com a educação inclusiva, e as principais experiências ocorreram já no âmbito do IFB:

*“(...) eu nunca tinha me envolvido em nenhum curso ou nenhuma ação, que eu recorde aqui, em relação a alunos com necessidades educacionais especiais, né? O máximo que eu fazia, como professora em sala de aula, era conversar com aqueles alunos que eu visualmente via, que eram deficientes, que tinham alguma necessidade específica, perguntava pra eles se eu podia fazer alguma coisa (...)” (Âmbar)*

*“Me formei em 1994, no Brasil esse tema ainda era pouco discutido. No último semestre da Faculdade tivemos uma disciplina de Educação Inclusiva, mas foi trabalhada de forma superficial. Posteriormente fiz alguns cursos e estudos individuais”. (Jade)*

Isso nos mostra que ainda não há, mesmo nas formações mais básicas, uma padronização do ensino da educação inclusiva nas graduações de uma forma geral, e que para atuar na educação inclusiva é necessário um esforço maior do interessado em buscar cursos extras.

As pedagogas concordam que é necessário ter mais cursos na área e treinamentos mais direcionados ao público que necessita de um trabalho especializado.

*“Educação inclusiva é um tema que necessita de capacitação contínua e muito necessária à minha realidade no trabalho que desenvolvo junto aos estudantes do ensino médio no IFB”. (Esmeralda)*

*“No IFB recebemos um número significativo de pessoas com necessidades específicas. A falta de formação acadêmica nos deixa inseguros para trabalhar com esses alunos”. (Jade)*

O que pode ser percebido dentro dessa temática é que o IFB ainda precisa se organizar quanto às suas metodologias de trabalho no âmbito da educação inclusiva. Apesar de existirem setores específicos para essas demandas, ainda não está claro o percurso a ser percorrido pelos fluxos de trabalho dos setores responsáveis. Não há ainda uma política institucional permanente que possibilite a formação dos servidores nessa área.

## **6.2. Os processos, dispositivos de inclusão e parceiros que contribuem com a educação inclusiva no Instituto Federal de Brasília**

Segundo a Lei nº 12.711/2012, conhecida como a “Lei de cotas”, alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas terão direito a ¼, ou seja 25% das vagas em todas as universidades e institutos federais. Metade delas será reservada para estudantes com renda mensal familiar de até um salário mínimo e meio. Critérios raciais (índios, negros) também serão levados em consideração, como também cabe nesse contexto a cota da pessoa com deficiência.

No IFB a forma de ingresso aos cursos técnicos é realizada por meio de sorteio eletrônico. O candidato se inscreve no curso que quer, podendo entrar em uma das cotas disponibilizadas e aguardo o processo seletivo a fim de conquistar uma vaga. Entende-se que essa é uma das formas mais democráticas que existe para o ingresso em uma instituição pública de ensino.

Mesmo antes do indivíduo ser um estudante matriculado no IFB há a possibilidade de oferecer dispositivos que permitem a sua inclusão, levando em consideração diversos aspectos.

Após o aluno estar matriculado, ele pode participar de seleções da assistência estudantil por meio de editais cujos principais programas assistenciais são: os programas universais: Programa de Acompanhamento Social, Pedagógico e Psicológico, Programa de Promoção da Saúde, Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer discente; Programas de Promoção à Permanência: Auxílio Permanência Presencial, Auxílio Moradia, Residência Estudantil, Auxílio criança, Auxílio Proeja, Auxílio ao Integrado e o Auxílio Permanência aos Estudantes da Educação a Distância; e Programa de Incentivo ao Desenvolvimento Acadêmico: Programa de Monitoria, Programa de Desenvolvimento Técnico Científico.

Outros dispositivos de inclusão podem ser enxergados na cooperação do IFB com entidades parceiras que visam oferecer serviços especializados os quais não estão disponíveis na instituição, como também profissionais do próprio IFB das áreas de assistência social, psicologia e pedagogia e demais áreas cujos servidores colaboram de forma voluntária com ações pontuais.

As colaboradoras relatam em suas falas quais são os principais apoiadores na atuação com a educação inclusiva no IFB:

*“A Pró-reitoria de Ensino, profissionais dos campi, como coordenadores e membros dos NAPNEs, coordenação pedagógica, psicólogas e assistentes sociais, e outros servidores que são comprometidos com a causa e também com o trabalho do instituto. As parcerias externas nos ajudam em várias ações o que contribui para os desenvolvimentos dos trabalhos”.* (Pérola)

*“Toda a equipe, incluindo o pró-reitor, as demais coordenadoras e técnicos administrativos da PREX foram grandes colaboradores, pois trabalhávamos em conjunto e nos ajudávamos nas dificuldades e no aprendizado, principalmente quanto à melhoria da comunicação com outros setores (...)”* (Cristal)

*“Sem sombra de dúvidas, os principais apoiadores foram os alunos, que me surpreenderam muito com a iniciativa, com o... com a vontade de fazer um bom trabalho, é... a gente conseguiu adequar o perfil de cada aluno a diversas funções que a gente precisava dentro do NAPNE, então sem sombra de dúvidas, foram os alunos os principais apoiadores do NAPNE (...)”* (Âmbar)

Com relação aos trabalhos mais relevantes desenvolvidos pela CPI/PREX, a colaboradora Pérola cita as parcerias externas que têm favorecido o desenvolvimento de ações de inclusão no ensino, pesquisa e extensão. Parcerias com os coordenadores e membros dos NAPNEs, que buscam discutir e alinhar ações desde 2011, além de projetos desenvolvidos no Instituto.

*“(...) Como a parceria com o movimento Orgulho Autista Brasil - MOAB/DF, a Associação Centro de Treinamento em Educação Física Especial - CETEFE, o Centro 18 de Maio/GDF e a parceria com professores de outras instituições que nos auxiliam em palestras e orientações aos nossos servidores, sobre as várias especificidades de estudantes com deficiência ou transtornos (...)”* (Pérola)

*“(...) reunião periódica com os coordenadores de NAPNE para acompanhamento e análise de demandas nos campi; solicitação de profissionais aos órgãos competentes para tentar suprir as demandas de intérpretes de língua de sinais; respostas às demandas do Ministério Público e à ouvidoria quanto às solicitações de informação”.* (Cristal)

Para a colaboradora Âmba uma boa experiência no IFB na questão inclusiva foi o trabalho de parceria com a CETEFE<sup>10</sup>, que é um organismo social de atendimento às pessoas com necessidades especiais. O CETEFE é uma organização não governamental que mantém convênio com o governo do Distrito Federal para atendimento da comunidade e dos estudantes da rede pública com necessidades especiais.

*“O trabalho que eu achei que foi o mais importante, foi a parceria junto à CETEFE, porque ela traz perspectivas da gente mudar a vida do aluno com alguma deficiência no instituto, no sentido de que ela proporciona uma avaliação funcional, ou seja, o que que naquele aluno funciona melhor pra gente conseguir adaptar a aula pra ele, pra que ele aprenda melhor. Então pra mim esse foi, sem sombra de dúvidas, a ação mais importante (...)”.* (Âmba)

Podemos observar que o IFB ainda precisa muito do trabalho com parcerias externas, pois ainda não há no instituto uma estrutura adequada para atender as demandas provenientes dos alunos com necessidades específicas.

### **6.3. As dificuldades e os obstáculos encontrados no processo de inclusão**

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) que entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016, alavanca a cidadania das pessoas com deficiência ao tratar de questões relacionadas a acessibilidade, educação e trabalho, e ao combate ao preconceito e discriminação, prevendo punições para quem violar esses direitos.

Nesse sentido, é importante verificar se as dificuldades e os obstáculos encontrados no IFB com relação aos direitos da pessoa com deficiência, estão atrapalhando as ações desenvolvidas pelos setores responsáveis a ponto de violar os direitos desse grupo que procura a instituição em busca de uma formação profissional.

Sobre as principais barreiras que dificultam a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, as pedagogas relatam:

*“Na minha opinião as barreiras encontradas são: falta de capacitação docente específica para área de necessidades especiais, falta de fluxos de atendimentos que deveriam ser amplamente divulgados pelo NAPNE e falta de reuniões periódicas entre o corpo docente, NAPNE e coordenação pedagógica para discussões sobre o tema”.* (Esmeralda)

*“(...) Faltam Recursos materiais; Falta de pessoas especializadas para trabalhar com esses estudantes. Como o IFB é um Órgão Público a burocracia dificulta a solução de problemas, que poderiam ser resolvidos para amenizar essas barreiras”.* (Jade)

---

<sup>10</sup> CETEFE – Associação de Centros de Treinamento de Educação Física Especial

Quanto às dificuldades encontradas as colaboradoras abaixo relatam que uma das principais dificuldades é a crescente chegada dos estudantes com deficiência ao Instituto sem haver uma contrapartida da instituição para atender a demanda. Por exemplo, a falta de profissionais especializados, ausência de acessibilidade na comunicação, professores sem orientações específicas para lidar com as particularidades das deficiências de seus alunos.

*“Infelizmente a legislação educacional não é cumprida integralmente. Por exemplo: a cada semestre o número de matrículas de estudantes com deficiência aumenta, mas nossa instituição não consegue contratar profissionais especializados para atender a demanda educacional (sala de aula, atendimento as famílias, atendimento em contra-turno, falta acessibilidade comunicacional, orientações específicas sobre determinada deficiência aos docentes e equipe dos campi)”. (Pérola)*

De acordo com Raiça (2008), o movimento da educação inclusiva consolidou-se na década de 1990 com a Declaração de Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, Espanha (1994). No Brasil, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), elaborada em 1996 no Brasil, possibilitou-se que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais ocorresse tanto em escola comum quanto em escola especial. No entanto, em 2001, a partir do Decreto nº 3.956 esclareceu que as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam ser atendidas, preferencialmente, no ensino regular e que **a escola deveria se preparar para receber essas crianças** (grifo nosso). Isso indica que embora haja respaldo legal para incluir os estudantes, não é isso o que acontece no âmbito do Instituto. O problema consiste, de certa forma, na burocracia. Há vontade, mas há muitos empecilhos também conforme demonstra o excerto a seguir:

*“Existe uma legislação que regulamenta a dedicação de docentes em capacitação e desenvolvimento de projetos, mas não temos previsto dentro da grade horária de cada professor um horário específico para planejamento coletivo, espaço que ajudaria a trabalhar com o tema. (...) Alguns recursos pedagógicos específicos são disponibilizados pela instituição, como exemplo os intérpretes de LIBRAS, mas ainda não suprem toda a demanda que temos”. (Esmeralda)*

De acordo com a (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12, § 2º), deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares (acessibilidade comunicacional, metodológica e instrumental)

mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille [braile] e a língua de sinais”.

A contratação de intérpretes de LIBRAS, por exemplo, tem sido um tema de bastante relevância a ser tratado no IFB; o *campus* Brasília é o que mais recebe alunos surdos e o que mais tem intérprete de LIBRAS, entretanto, a demanda ainda não é atendida em sua totalidade. Os servidores técnicos efetivos não são suficientes para atender a procura, e a contratação de intérpretes temporários esbarra na questão orçamentária.

*“(...) a época em que atuei coincidiu com a contratação de intérpretes de língua de sinais e a demanda com a lotação deles nos campi e a crescente chegada dos estudantes surdos tomava bastante tempo, chegando a ser desgastante”. (Cristal)*

Na questão dos alunos cegos, também são encontradas barreiras que dificultam a formação dos alunos: não há recursos suficientes e nem tecnologias necessárias para atender às demandas apresentadas. Os problemas são resolvidos de forma temporária, ou até mesmo ficam sem solução.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, em seu Artigo 3º, trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (p. 40).

As dificuldades encontradas vão desde a dificuldade para formar a equipe em que havia poucos servidores que podiam ou queriam dedicar o tempo ao NAPNE, até em problemas de relacionamento entre próprios membros da equipe. A falta de comunicação também foi outro bastante citado, uma vez que haviam muitas demandas para serem solucionadas e muitas vezes ficava difícil de atender.

*“Foram as orientações dadas pela gestão como um todo, é... sobre procedimentos, sobre relatórios e principalmente sobre como gastar o recurso do NAPNE, eu não conseguia executar, eu tive várias informações erradas, trocadas, perdi muito tempo de um lado para o outro, fiquei muito chateada com isso”. (Safira)*

*“(...) outra dificuldade que eu encontrei lá foi então, a equipe, a falta... a exclusividade no tratamento da equipe, é... a falta de formação, é... a dificuldade de comunicação entre os outros setores, que é necessário acontecer. O NAPNE ele tem que tá muito em comunicação com todas as coordenações, de todos os cursos, com a assistência estudantil, com o Registro Acadêmico, com a psicóloga. E essa comunicação é muito difícil, não está padronizada... entendeu?” (Âmbar)*

Um dos principais problemas do NAPNE é o fato dele ser um núcleo cuja participação é de forma voluntária, com exceção do coordenador, mas que não foi prevista a lotação de servidores, e tendo uma equipe que é formada somente por voluntários, nem sempre haverá pessoas interessadas em fazer parte e principalmente realizar um trabalho permanente e duradouro.

No *campus* Brasília, depois de reestruturação do organograma institucional foi concedida uma função gratificada à coordenação de inclusão, que por sua vez é responsável pelo NAPNE, e nela foram lotados os intérpretes de LIBRAS e uma pedagoga, mas infelizmente não conta com servidores especializados na área de educação inclusiva.

#### **6.4. As expectativas e melhorias para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva no IFB**

A inclusão é boa não só para as pessoas com deficiência, mas para as outras pessoas também, já que elas vão encarar o mundo com maior diversidade. Todos ganham com a inclusão, e considerando essa máxima da educação inclusiva, destacamos sugestões que podem melhorar o trabalho desenvolvido no *campus* Brasília.

Quanto às expectativas e sugestões para o trabalho conjunto da CPI/PREX e NAPNEs, as colaboradoras esperam que o NAPNE seja reconhecido pela sua importância e que possa ter profissionais especializados para atuarem nesse núcleo, de acordo com as suas falas:

*“Espero que o NAPNE seja reconhecido pela sua importância educacional e social. Espero que o NAPNE tenha servidores fixos e no quantitativo adequado para realizar os atendimentos e orientações necessárias. Espero que a instituição consiga contratar os profissionais com as especialidades necessárias para atender as necessidades educacionais das pessoas com deficiência e transtornos”.* (Pérola)

*“Espero que o NAPNE seja institucionalizado de acordo com a Resolução IFB 24/2013 e não apenas fique no papel como um setor que deve cuidar das demandas de Pessoas com Necessidades Específicas. Que faça parte do organograma de cada campus, que os coordenadores recebam uma gratificação condizente com a função que exercem e que realmente tenha uma equipe voltada à inclusão dos estudantes para que estes possam ingressar e percorrer um caminho mais digno para concluir e chegar ao mercado de trabalho”.* (Cristal)

De acordo com o Art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e

habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A inclusão, por si só já requer uma mudança de atitude dos que são responsáveis pela formação de um estudante. As leis que asseguram os direitos ao estudante com deficiência deveriam ser suficientes para que a escola fornecesse os recursos necessários para atender os alunos com necessidades específicas em suas particularidades.

No entanto, apesar dos problemas enfrentados, as colaboradoras sentem-se satisfeitas com o trabalho desenvolvido em prol da educação inclusiva, mas carregam também expectativas um pouco frustradas conforme excertos a seguir:

*“Eu me sinto com uma total satisfação, eu sinto por não poder continuar no NAPNE por este ano, por mais tempo, porque eu sinto muito que os projetos iniciados precisam ser dado continuidade ali (...) Então, meu nível de satisfação por ter contribuído é total, total mesmo, fico muito feliz de ter feito o trabalho conjuntamente com a equipe, eu sempre falo isso porque eu reconheço que sem aquela equipe ali eu não teria dado conta”. (Âmbar)*

*“(...) eu fiquei muito feliz durante o primeiro ano, mas desde que do final do ano eu não consegui gastar o recurso (1% do orçamento do campus), eu comecei a ficar chateada, querendo sair, vi que a equipe estava desmotivada, vi que eu não conseguia mais motivar a equipe (...) eu desanimei de ver que as pessoas falam muito de inclusão da boca pra fora, e que na verdade é uma atitude muito individual (...)” (Safira)*

Quanto às e sugestões para a melhoria do trabalho no NAPNE, a colaboradora Âmbar aponta que o NAPNE precisa ser institucionalizado, que haja mecanismos mais adequados de acompanhamento dos alunos deficientes e que a estrutura do NAPNE seja firme, consistente e seja visto realmente como um setor que tenha força para articular políticas de inclusão mais abrangentes.

*“(...) a curto prazo, eu acho que precisa ser institucionalizado o NAPNE como ele já é, como coordenação de inclusão, mas que precisam ser lotadas pessoas ali pra que ele funcione enquanto um órgão, né... e que haja formação dessas pessoas...” (Âmbar)*

O fato de o NAPNE ser um núcleo instituído por uma portaria, não o instrumentaliza para que ele cumpra o seu papel porque ele esbarra na característica de ser um setor onde a principal força de trabalho está no voluntariado que se disponibiliza a ajudar os alunos com necessidades específicas.

*“(...) Em médio prazo, é muito importante a gente desenvolver um mecanismo de acompanhamento dos alunos deficientes; não é só fazer uma avaliação funcional, não é só... é... não é só fazer o acolhimento desse aluno, mas ao longo de todo curso desse aluno a gente precisa ter ali uma avaliação de como ele está indo, o que podemos melhorar (...)” (Âmbar)*

Como o NAPNE é um setor de caráter voluntário, mas possui uma coordenação instituída e legalizada, cabe a essa coordenação fortalecer os laços com demais setores e/ou parcerias para formalizar um plano de trabalho contínuo que possa amparar as suas ações de fomento à educação inclusiva dentro do IFB.

*“E a longo prazo, eu acho que é ter uma estrutura de NAPNE consistente, (...) do NAPNE ser um organismo importante, pra definição de políticas públicas que vão acontecer nos próximos anos dentro do IFB e até fora, (...) No sentido de contato com outras políticas inclusivas que são do Distrito Federal e fora do Distrito Federal...” (Âmbar)*

*“(...) que sejam implantados mais espaços para discussões e capacitações sobre o tema”. (Esmeralda)*

*“(...) atendimentos individualizados, atividades avaliativas adaptadas e uma aproximação com a família. O ideal seria que essas ações fossem adotadas por todos os docentes, bem como buscar aperfeiçoamento”. “... parceria com as famílias, pois, nem sempre as famílias acompanham os estudantes”. (Jade)*

As falas das colaboradoras convergem ao mesmo ponto de que o NAPNE precisa ser um setor que tenha capacidade de se autogerenciar, sabendo que para isso é necessário ter apoio institucional, financeiro e intervencional a fim de promover as mudanças necessárias para o atendimento aos alunos com necessidades específicas, como também para atender o público interno de servidores que necessitam de formação para lidar com as diversas possibilidades que a educação inclusiva exige.

Nesse contexto, observa-se que a formação em Mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária que boa parte dos servidores do IFB realizou, poderia servir de ponto de partida para que juntos ou em grupos pudessem construir uma comunidade de educadores sociais que pudessem suscitar novas metodologias de trabalho e até mesmo novas políticas no âmbito da instituição a fim de encontrar soluções para amenizar a dificuldade encontrada pelos estudantes e pelos voluntários do NAPNE.

Um provérbio africano diz que "é preciso toda uma vila para criar uma criança", e da mesma forma podemos dizer que uma instituição de educação por inteiro é necessária para proteger e para criar um ambiente de aprendizagem onde todos os alunos tenham acesso à educação com as condições necessárias para isso.

Os estudantes também apontam pontos importantes para a melhoria do atendimento às pessoas com necessidades específicas. O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".

Dessa forma, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Na visão dos estudantes, eles têm noção do que pode ser melhorado e dão sugestões ao que pode ser melhorado:

*“Maior preparação para lidar com quem tem necessidade especial. Melhorar o ambiente pra diminuir o barulho na hora da prova. Um ambiente separado e silencioso”. (Citrino)*

*“Mudar um pouco os métodos de ensino, mudar o ambiente de estudo”. (Topázio)*

*“Dar mais atenção ao estudante não somente durante as provas, mas durante todo o período letivo”. (Ônix)*

Ametista consegue ver a situação de outro ângulo e acredita que seja necessário o corpo docente ter mais interesse em utilizar as opções que já estão disponíveis na escola, deixando claro que deve haver uma contrapartida dos estudantes:

*“A gente já tem várias coisas que ajudam, o que os alunos deveriam fazer mais é procurar ajuda, em vez das pessoas que ajudam procurar os alunos que tem dificuldade. Eu acho o método de ajuda (monitores e professores) eu acho muito bom”. (Ametista)*

No que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades e define como aluno portador de necessidades especiais aquele que apresenta necessidades específicas de aprendizagens curriculares, diferenciadas dos demais alunos e que requeiram recursos pedagógicos e metodologias específicas, sendo assim classificados: alunos com deficiência; alunos com condutas típicas e alunos com superdotação/altas habilidades.

Sobre a melhor maneira para aprender, verificamos uma diversidade de métodos que os estudantes relatam, cada um a seu jeito, de acordo as falas abaixo;

*“Bem... quando eu estou estudando eu gosto de ver... por exemplo, no caso de matemática, eu gosto de ver a fórmula sendo feita, passo a passo, pergunto se tem alguma alteração, aí se for assim, eu aprendo... então quando eu tô querendo aprender uma fórmula de matemática, eu deixo uma janela completa e na outra eu vou tentando fazer o cálculo, que daí eu já tenho como referenciar, é assim que eu aprendo quando eu tô estudando”. (Citrino)*

*“Eu, tipo, eu aprendo melhor escutando, então eu gosto de assistir muito vídeo e documentários”. (Topázio)*

*“Eu não estudo assim, estudar, estudar, quando eu estudo eu assisto mais é vídeo-aula”. (Rubi)*

*“Eu pego, desligo a TV de casa, sento na mesa, fico... pego o celular, desligo, porque sempre quando a gente está estudando alguém manda mensagem, vai lá, aí você já tira a atenção, né? Aí eu sempre fico, eu pego fico na mesa, ali na minha, quando tá muito barulho eu vou pro quarto, e sempre revendo, vendo, lendo os livros, vendo vídeo...” (Ônix)*

*“Eu... eu... eu sempre procuro é... pesquisar muitas coisas pra saber várias coisas, e... eu acho que é uma boa maneira pra você aprender, você sempre continuar a aprender coisas novas”. (Ametista)*

Os estudantes não escondem a satisfação em estudar no IFB, e sempre que são questionados sobre o curso, fazem questão de afirmar que o curso é muito bom, mas também gostam de outras atividades oferecidas pela instituição, principalmente os esportes. Entretanto, questionam e sugerem mudanças quando acham necessário. Um dos papéis do IFB nesse aspecto, é formar não somente o profissional, mas também o cidadão consciente de seu papel no meio em que está inserido.

Nas escolas de origem, quatro dos cinco estudantes tinham acompanhamento pedagógico especializado e era disponibilizado para eles o direito de fazer as provas em sala separada e com um tempo maior, acompanhados por leitores e/ou escritores. Também havia um atendimento em horário contrário às aulas, com exercícios especiais e acompanhamento semanal.

Esses procedimentos no IFB ainda estão em fase inicial, e o NAPNE tem oferecido apoio com relação à disponibilidade de leitores durante o período das provas bimestrais, a coordenação pedagógica realiza atendimentos por demandas, como também há disponível o atendimento psicológico quando há procura, seja por parte do aluno ou da família ou por indicação do docente.

## CAPÍTULO 7 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA

*Você nunca sabe que resultados virão de sua ação.  
Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.*  
**Mahatma Gandhi**

Educadores reconhecem, cada vez mais, a diversidade humana e as diferenças individuais que compõem seu grupo de alunos e se deparam com a urgência de transformar o sistema educacional e garantir um ensino de qualidade para todos os estudantes. Não basta que a escola receba a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso que ofereça condições para a operacionalização desse projeto pedagógico inclusivo. A inclusão deve garantir a todas as crianças e jovens o acesso à aprendizagem por meio de todas as possibilidades de desenvolvimento que a escolarização oferece.

As mudanças são imprescindíveis, dentre elas a reestruturação física, com a eliminação das barreiras arquitetônicas; a introdução de recursos e de tecnologias assistivas; a oferta de profissionais do ensino especial, ainda em número insuficiente. Além da compreensão e incorporação desses serviços na escola regular são necessárias alternativas relativas à organização, ao planejamento e à avaliação do ensino.

Com o objetivo de sugerir ações de melhoria do trabalho de educação inclusiva no *campus* Brasília, e como forma de aplicar os conhecimentos obtidos no Mestrado em Educação Social e Intervenção, apresento a seguir, o projeto de intervenção “Formação de colaboradores do NAPNE do *campus* Brasília para o atendimento aos alunos com necessidades específicas”.

### **7.1. Projeto de Intervenção - Formação de colaboradores do NAPNE do *campus* Brasília para o atendimento aos alunos com necessidades específicas**

O projeto a seguir, foi elaborado na perspectiva de capacitar os servidores do *campus* Brasília para que eles possam ser capazes de dar um atendimento diferenciado aos alunos com necessidades específicas e de se desenvolverem no uso da tecnologia assistiva disponível em benefício da comunidade escolar.

Para dar suporte, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – o NAPNE – busca realizar um trabalho de sensibilização da comunidade escolar a respeito das inúmeras deficiências e compartilhar estratégias que podem ser adotadas para atender aos alunos que delas necessitem no percurso de formação

profissional. O NAPNE é ligado à Coordenação de Políticas Inclusivas – CPI – da Pró-Reitoria de Extensão, que incentiva projetos de extensão voltados a esta área.

O coordenador do NAPNE é uma figura importante nesse processo, visto que ele é o primeiro a identificar a demanda do aluno no curso em que ele está matriculado. A partir disso, o coordenador vai precisar de uma equipe de voluntários do *campus* para que juntos possam dar os encaminhamentos necessários para colaborar com o percurso escolar do estudante.

Há ainda a possibilidade de parcerias com outros setores do *campus* com a CGAE (Coordenação Geral de Assuntos Estudantis), a CDMI (Coordenação de Apoio Pedagógico aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio) e a CDSS (Coordenação de Apoio Pedagógico aos Cursos Técnicos Subsequentes e Superiores), como também de parcerias de entidades e organizações que prestam assessoria amparadas por meio de acordos de cooperação ou de forma voluntária. Um exemplo a ser citado é o CETEFE (Associação Centro de Treinamento em Educação Física Especial) que atualmente realiza avaliações funcionais dos alunos com deficiência do IFB. Essas entidades compartilham a sua expertise e mantêm com o IFB uma parceria amigável que possibilita a troca de informações e de apoio.

A seguir, começamos uma discussão sobre os pontos principais que podíamos abordar para atingir os nossos objetivos. O ponto de partida se deu a partir das ideias abaixo compartilhadas:

**Anteprojeto:** Atendimento aos alunos com necessidades específicas do *campus* Brasília.

- 1) Proposta: Melhoria do atendimento aos alunos com necessidades específicas do *campus* Brasília.
- 2) Público-Alvo: Servidores do *campus* Brasília (técnicos administrativos e professores) e alunos monitores interessados.

O IFB, por ser uma instituição pública federal de ensino, conta com servidores professores e técnico administrativos que entraram em exercício mediante aprovação em concurso público.

Desta forma, segundo o sistema IFB em Números que consta no site do IFB, o número de servidores no *campus* Brasília é de 213, sendo 153 professores e 60 técnicos.

É importante destacar a formação dos servidores que atuam no *campus* Brasília por ser essencial para o presente projeto. Além de servidores concursados, o instituto também conta com o trabalho de servidores terceirizados que realizam serviços de limpeza e manutenção e estão lotados em setores de atendimento ao público como protocolo, recepção, registro acadêmico, etc. Em conversa informal com alguns profissionais das diferentes categorias atuantes no instituto, observou-se queixas de insegurança frente ao posicionamento que se deve ter com alunos com necessidades especiais, dentro ou fora de sala de aula. Os alunos monitores e estagiários também sentem a necessidade de conhecer melhor o universo da educação inclusiva para colaborar mais e melhor durante a sua atuação.

Apesar disso, o fato de o IFB ser uma instituição de ensino e que possui muitos profissionais da área da Educação, em especial pedagogos, parte-se do pressuposto que pontualmente, ainda que poucos, haja pessoas especializadas no assunto que possam colaborar com a formação dos colegas. No *campus* Brasília também há uma particularidade de ser um *campus* onde um dos eixos do percurso formativo é o de Comunicação e Informação, tendo, portanto, muitos professores de tecnologia da informação. É importante destacar que não há ainda estudos ou gráficos em relação a esses dados, o que nos trouxe a necessidade de fazer este levantamento como uma das atividades desse projeto.

3) Necessidades: recursos materiais e recursos humanos.

4) Soluções previsionais: Apoio institucional e parcerias para:

- Conscientização da comunidade escolar;
- Capacitação dos servidores;
- Busca por tecnologia assistiva; e
- Criação de uma comissão formada por servidores que atendem alunos com necessidades específicas.

Após a definição dos objetivos e a construção das atividades e tarefas necessárias para a realização desse projeto, chegamos a um resultado que acreditamos ser satisfatório.

## **Etapas do Projeto**

1. Sensibilizar e conscientizar os servidores sobre como atender os alunos com necessidades específicas do *campus* Brasília.

- 1.1. Buscar e formar parcerias externas junto às associações/entidades que possam colaborar com a promoção do conhecimento acerca do atendimento das pessoas com necessidades específicas.
  - 1.1.1. Buscar parcerias com associações/entidades capazes de colaborar com a promoção do conhecimento acerca do assunto;
    - 1.1.1.1. Fazer um mapeamento das instituições existentes em Brasília;
    - 1.1.1.2. Criar uma planilha com os dados das entidades encontradas; e
    - 1.1.1.3. Verificar com as instituições encontradas o interesse em formação de parceria.
  - 1.1.2. Formalizar a parceria com as entidades interessadas;
    - 1.1.2.1. Delimitar os termos das parcerias com as entidades interessadas;
    - 1.1.2.2. Marcar reunião com as entidades interessadas para a assinatura do termo de parceria (serviço voluntário);
    - 1.1.2.3. Reservar sala de reunião para a assinatura do termo de parceria;
    - 1.1.2.4. Imprimir os termos de parcerias; e
    - 1.1.2.5. Realizar a reunião com as entidades parceiras para assinatura do termo.
- 1.2. Buscar, dentro do *campus* Brasília, servidores capacitados que possam colaborar com a formação dos servidores por meio de oficinas e palestras que abordem o atendimento inicial da pessoa com necessidades específicas.
  - 1.2.1. Identificar entre o próprio quadro do campus Brasília servidores que sejam capacitados e queiram colaborar com a formação e capacitação de outros servidores e demais interessados;
    - 1.2.1.1. Enviar um e-mail a todos os servidores do *campus* Brasília, capacitados na área de educação inclusiva, solicitando a apresentação de interessados em colaborar com a formação de servidores técnicos, docentes e demais interessados;
    - 1.2.1.2. Procurar, junto ao setor de Gestão de Pessoas, servidores que entregaram algum certificado de especialização na área;
    - 1.2.1.3. Convidar os servidores encontrados pela Gestão de pessoas que não se apresentaram por e-mail;
    - 1.2.1.4. Fazer um banco de talentos com os servidores capacitados na área; e
    - 1.2.1.5. Escolher, do banco de talentos, servidores que demonstraram interesse em contribuir com a formação.

- 1.2.2. Articular junto aos formadores sobre a realização da formação dos servidores.
  - 1.2.2.1. Marcar uma reunião com os servidores com o intuito de traçar estratégia sobre o curso de formação;
  - 1.2.2.2. Reservar sala de reunião com os formadores; e
  - 1.2.2.3. Realizar a reunião com os servidores formadores.
- 1.3. Realizar o curso de formação para os servidores.
  - 1.3.1. Publicizar o curso e identificar as pessoas que tenham interesse fazer o curso;
    - 1.3.1.1. Elaborar um e-mail a ser encaminhado a todos os servidores do *campus* Brasília para manifestação de interesse;
    - 1.3.1.2. Enviar o e-mail elaborado a todos os servidores;
    - 1.3.1.3. Compilar em uma planilha os nomes dos servidores que manifestaram interesse.
  - 1.3.2. Realizar o curso de formação, com turmas e com a carga horária definidas previamente em reunião;
    - 1.3.2.1. Delimitar o número de turmas do curso;
    - 1.3.2.2. Elaborar o cronograma de início e fim das turmas;
    - 1.3.2.3. Encaminhar um e-mail contendo o cronograma das turmas para cada pessoa interessada em participar; e
    - 1.3.2.4. Realizar o curso de formação dos colaboradores do *campus* Brasília com a carga horária estipulada previamente.
- 1.4. Criar um banco de orientações gerais para o atendimento das pessoas com necessidades específicas do *campus* Brasília.
  - 1.4.1. Criar um banco de talentos com orientações para todos os servidores do *campus* Brasília para um melhor atendimento das pessoas com necessidades específicas;
    - 1.4.1.1. Fazer um levantamento bibliográfico na busca de informações sobre como melhor atender pessoas com necessidades específicas;
    - 1.4.1.2. Fazer um questionário para os servidores preencherem sobre suas dificuldades em atender os alunos com necessidades específicas;
    - 1.4.1.3. Enviar um e-mail aos servidores solicitando-os a responderem o questionário sobre as principais dificuldades encontradas para dar o atendimento à pessoa com necessidades específicas;

- 1.4.1.4. Compilar os dados encontrados no item 1.3.1.3 e montar as informações gerais da cartilha;
      - 1.4.1.5. Compartilhar a cartilha para os servidores do banco de talentos para aprovação; e
      - 1.4.1.6. Distribuir a cartilha para os servidores via e-mail institucional
2. Realizar o curso de formação para os colaboradores do NAPNE.
  - 2.1. Identificar os recursos materiais/tecnologia assistiva já disponíveis no *campus* Brasília.
    - 2.1.1. Identificar os recursos e materiais assistivos existentes;
      - 2.1.1.1. Elaborar uma planilha para registrar os recursos e tecnologias assistivas existentes no *campus*, bem como a quantidade, frequência de uso, estado do material e compartilhá-la com os diversos setores do *campus* Brasília;
      - 2.1.1.2. Elaborar um memorando a ser encaminhado aos setores do *campus* Brasília contendo a solicitação e justificativa para o preenchimento da planilha, bem como o prazo final para que a atividade seja realizada;
      - 2.1.1.3. Consolidar as informações coletadas e realizar o relatório que demonstre o panorama geral dos recursos e tecnologias assistivas já existentes no *campus* Brasília.
    - 2.2. Identificar os materiais e recursos de tecnologias assistiva que ainda não existem no *campus* Brasília.
      - 2.2.1. Identificar os recursos e materiais assistivos que ainda não foram adquiridos, mas que são necessários para o atendimento imediato do público de educandos com necessidades específicas;
        - 2.2.1.1. Elaborar uma planilha para registrar os recursos e tecnologias assistivas que precisam ser adquiridas, bem como a quantidade e justificativa;
        - 2.2.1.2. Elaborar um memorando a ser encaminhado às diretorias (de ensino, administrativa e geral) contendo a solicitação e a justificativa da necessidade de aquisição; e
        - 2.2.1.3. Acompanhar o retorno das diretorias a fim de verificar a possibilidade de fazer a solicitação ao setor de compras.
    - 2.3. Adquirir os materiais e recursos de tecnologia assistiva identificados no item 2.1.

- 2.3.1. Estabelecer articulação com o setor de compras do *campus* Brasília para a realização da aquisição dos materiais;
  - 2.3.1.1. Enviar e-mail contendo dia e horário para a realização da reunião;
  - 2.3.1.2. Reservar sala para a realização da reunião; e
  - 2.3.1.3. Realizar reunião com o setor de compras para explicação do que se deve ser adquirido;
- 2.3.2. Disponibilizar a planilha referida no item 2.1.1.1 ao setor de compras contendo os materiais necessários para aquisição;
  - 2.3.2.1. Enviar um memorando ao setor contendo a descrição do que se deve ser adquirido.
- 2.4. Capacitar os voluntários do NAPNE sobre o uso dos materiais/tecnologia assistiva para que os utilizem como recurso didático pedagógico e para serem disseminadores do conhecimento no *campus* Brasília.
  - 2.4.1. Identificar, junto às associações parceiras, pessoas capacitadas tecnicamente a ensinar aos colaboradores do NAPNE sobre o uso dos equipamentos, recursos e materiais assistivos;
    - 2.4.1.1. Identificar as associações parceiras que se interessem em realizar a capacitação bem como o telefone de cada uma e o funcionário responsável;
    - 2.4.1.2. Realizar as ligações às associações parceiras para verificação de interesse; e
    - 2.4.1.3. Escolher a associação parceira interessada e menos onerosa e solicitar indicação do nome de um colaborador para realizar o curso.
  - 2.4.2. Realizar a capacitação dos colaboradores do NAPNE sobre o uso técnico dos materiais e recursos de tecnologia assistiva adquiridos;
    - 2.4.2.1. Agendar os dias da capacitação junto aos colaboradores identificados para realizar o curso;
    - 2.4.2.2. Enviar memorando aos diretores geral e de ensino do *campus* Brasília com o intuito de comunicar sobre a capacitação e a sua necessidade da presença e participação dos colaboradores;
    - 2.4.2.3. Reservar sala para realização do curso;
    - 2.4.2.4. Preparar os materiais e recursos necessários para realização do curso;
    - 2.4.2.5. Realizar o curso de capacitação; e
    - 2.4.2.6. Oferecer lanche na aula inaugural do curso.

Fornecemos os Anexos IV e V para uma visualização gráfica da planificação e do cronograma, sugeridos como aprofundamento da compreensão do projeto socioeducativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O resumo da ópera é esse: todas as vidas são inter-relacionadas.  
Nós só somos presos a uma rede inescapável  
De mutualidade, ligados a um único tecido do destino.  
O que afeta o destino de um, afeta indiretamente a todos.*  
**Martin Luther King**

Este trabalho buscou refletir acerca do atendimento aos alunos com necessidades específicas que estudam no curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFB *campus* Brasília. Para isso, procuramos compreender e analisar como as ações desenvolvidas pelo NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) do *campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília – IFB poderiam atender satisfatoriamente estes alunos. Tínhamos como objetivo geral: investigar, mediante procedimentos da pesquisa qualitativa, os impactos das ações desenvolvidas pelo NAPNE para os alunos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no *campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília.

Esta pesquisa partiu da seguinte questão-problema: quais as estratégias, processos e impactos das ações desenvolvidas pelo NAPNE no percurso dos estudantes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFB *campus* Brasília? Durante o percurso desta pesquisa que durou cerca de dois anos desde as primeiras incursões em campo, ainda como observadora do trabalho realizado pelo NAPNE no atendimento dos estudantes como necessidades específicas, foi possível verificar que não basta apenas boa vontade para atender estes alunos, era preciso ter uma estrutura com profissionais voltados a este tipo de atendimento, além de uma estrutura física adequada.

Os capítulos desta dissertação foram dispostos de modo que um complementasse as informações do capítulo subsequente em uma espécie de base para o que viria a seguir. Assim, o primeiro capítulo traz um panorama acerca da educação profissional no Brasil desde o período colonial brasileiro até os dias atuais. Com este capítulo procurou-se apresentar uma base capaz de ampliar a compreensão do desenvolvimento da educação profissional no Brasil ao longo dos tempos, em especial na perspectiva da rede federal de educação, ciência e tecnologia, e, também, as diretrizes voltadas para esta modalidade de educação.

No capítulo dois é feita uma abordagem sobre a identidade do ensino médio brasileiro, com enfoque para a educação profissional, principalmente o ensino médio integrado à educação profissional. Consideram-se, neste capítulo as bases legais que

sustentam essa modalidade de ensino e informa acerca dos cursos técnicos integrados ao ensino médio que são oferecidos no Instituto Federal de Brasília (IFB). Desse modo, utilizamos o método dedutivo, em que se parte do geral para o particular, ao apresentar as características do ensino técnico e ensino médio brasileiros até chegar à estrutura de ensino ofertado pelo IFB.

O capítulo três explica o que é a educação inclusiva e argumenta que esta constitui um território de materialização da educação social, na medida em que a inclusão é um dos seus pilares. Para se compreender as peculiaridades da educação inclusiva, foram considerados importantes documentos como a Declaração de Salamanca, a Declaração de Jomtien e dispositivos legais e constitucionais brasileiros que amparam esta modalidade de educação. Neste contexto, apresentamos o papel do educador social como elemento que encontra a legitimidade de sua atuação em diferentes espaços de trabalho sendo que o seu papel tem um significado político, ideológico (enquanto profissional comprometido com os direitos humanos) e cultural resultante da correlação de forças que se estabelece entre diferentes setores da sociedade e o Estado.

O quarto capítulo trata da educação inclusiva no contexto do Instituto Federal de Brasília. Entre outros aspectos, descreve as reservas de vagas no ingresso aos cursos, a atuação do NAPNE no *campus* Brasília, a política de assistência estudantil e aborda o trabalho desenvolvido pela Coordenação de Apoio Pedagógico aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CDMI).

No capítulo cinco descrevemos os aspectos metodológicos e suas abordagens, os procedimentos e instrumentos de pesquisa utilizados na pesquisa de campo, considerando os pressupostos da pesquisa qualitativa e como instrumento de coleta de informações a entrevista semiestruturada. Além disso, indicamos o contexto e os colaboradores da pesquisa. Seguindo este capítulo, no capítulo seis são apresentadas as interpretações e inferências tecidas por meio da análise das entrevistas e da seleção dos excertos dos discursos, na condição de falas representativas de cada tema subsidiário sobre a educação inclusiva no âmbito do Instituto Federal de Brasília.

Finalizando, o último capítulo desta dissertação apresenta uma proposta de intervenção socioeducativa segundo a qual os educadores reconhecem, cada vez mais, a diversidade humana e as diferenças individuais que compõem seu grupo de alunos e se deparam com a urgência de transformar o sistema educacional e garantir um ensino de qualidade para todos os estudantes.

No decorrer dos capítulos dialogamos com diferentes autores como forma de compreender, analisar e propor soluções de forma a melhorar a educação escolar dos alunos atendidos pelo NAPNE no âmbito do Instituto Federal de Brasília, *campus* Brasília. Assim, trouxemos importantes considerações teóricas de Correia (2003) quando diz que a educação deve ser entendida como um processo de aprendizagem e de mudança que se opera em um aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências as quais ele é exposto nos ambientes onde interage. Nesse sentido, a educação continua sendo fator preponderante de mudança seja social, individual ou profissional. A educação abre um leque de possibilidades de melhoria de condições de vida em todos os aspectos, não apenas para os alunos acompanhados pelo NAPNE, mas para todos os demais.

De igual modo, a leitura dos diversos dispositivos legais nos permitiu compreender como se formou a identidade do ensino médio e técnico no Brasil até chegar ao que temos hoje como formato de ensino ofertado para os alunos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com a CNE/ CEB 1999, p.08 (grifo nosso):

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. **A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.**

De fato, para estes alunos não serão apenas exigidos o saber profissional ou tecnológico, mas também a mobilização de valores. E como fazê-los chegar a isso? Se para os alunos considerados “normais” já não é fácil lidar com todo o domínio do saber fazer, do saber ser, como se dará esse aprendizado para os alunos com necessidades específicas? Neste trabalho, apresentamos, por meio de uma profícua discussão, elementos essenciais que responderam a estas e outras discussões.

Assim, no dizer de Williams (2003): “o indivíduo portador de deficiência de qualquer modalidade está em posição de grande vulnerabilidade em relação aquele que não é portador. Tal assimetria é ainda mais marcada se somarmos a isso as relações de poder que perpassam na sociedade como é o caso do aluno pobre, do aluno negro, da aluna menina”.

As considerações de Sasaki (2006) nos deu a base para compreender o que é um processo inclusivo na escola e o que significa incluir alunos com necessidades específicas. Tais considerações de Sasaki em diálogo com as proposições de Rocha (1995) quando diz que com a nossa tendência em dicotomizar pessoas “normais” e “diferentes”, acabamos por gerar imagens e informações impróprias, distorções psíquicas ou afetivas em relação à determinada pessoa ou grupo. Nesse sentido, é necessário repensar os variados papéis no contexto da educação inclusiva, o papel do educador, do professor, dos coordenadores, do estudante e todo o mais que está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem.

E como pode o aluno com necessidades específicas atingir sua autonomia? Nunez (2009) ao discutir o significado da participação nas ações sociais, insere um sentido de participação que propõe romper com processos de exclusão fazendo surgir, neste contexto, o educador social. Segundo o qual a educação social dá autonomia dos sujeitos, liberdade de escolha ao escolher caminhos e trajetórias, e promove os referenciais necessários para a circulação social, para as relações com o outro e confiança para realizar esse percurso.

Por meio do guião das entrevistas foram elaboradas as diversas dimensões temáticas de análise dos dados coletados/gerados que foram (i) conhecer a formação acadêmica das colaboradoras da pesquisa e investigar o nível de experiência na educação inclusiva; (ii) investigar como se dá a atuação das colaboradoras em relação à implantação da cultura da educação inclusiva no IFB; (iii) investigar quais as dificuldades e obstáculos encontrados no processo de inclusão no IFB e (iv) sugerir ações para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva no âmbito do IFB – *campus* Brasília.

Quanto à primeira dimensão temática, as colaboradoras afirmaram que é importante ter formação adequada para assistir aos alunos com necessidades específicas. Ambas procuram por cursos que aprimorem cada vez mais os conhecimentos adquiridos em formação inicial recebida nas faculdades ou universidades. De acordo com Rodrigues (2003), uma formação deficitária de pessoas que tratam de alunos com necessidades específicas pode trazer sérias consequências para a efetivação do princípio inclusivo. O autor ainda explica que a formação contínua desses profissionais precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente.

No entanto, segundo Sant’Ana (2005), para que haja a efetivação do processo de inclusão educacional, todos os membros da escola precisam estar envolvidos, uma vez

que cada elemento do processo desenvolve papel bem específico. Aos diretores cabe tomar as providências – de caráter administrativo – correspondentes e essenciais para efetivar a construção do projeto de inclusão.

Quanto à segunda dimensão temática, a atuação das colaboradoras em relação à implantação da cultura da educação inclusiva no IFB, as participantes apontam as parcerias externas, que oferecem serviços especializados que não estão disponíveis na instituição como dispositivo essencial. No âmbito do IFB, os programas assistenciais disponibilizados para o corpo discente têm servido para atender aos estudantes com necessidades especiais, entretanto, ainda é muito pouco quando tomamos conhecimento de que os servidores do próprio IFB das áreas de assistência social, psicologia, pedagogia e demais áreas colaboram com o NAPNE apenas de forma voluntária por meio de ações pontuais.

Nesse sentido, não há uma política institucionalizada com fluxos de atendimento para os alunos com necessidades específicas, pois as ações dependem da boa vontade dos colaboradores. Também não há um cronograma formal para atender a estes alunos, assim como não há profissionais de apoio como ledores, monitores, cuidadores ou professores de educação especial.

Quando há necessidades desses profissionais os recursos das despesas fixas têm que ser remanejados correndo o risco de faltar numa área para atender a outra; muitas vezes os gestores não querem escolher trocar uma despesa pela outra e o atendimento acaba ficando em segundo plano. Assim como as demandas do Ministério Público que nem sempre são atendidas e não há soluções do próprio Instituto Federal de Brasília que efetivamente dêem aos alunos com necessidades específicas um atendimento especializado.

Lembramos que a Resolução nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, recomenda em Art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

Para explicar a terceira dimensão temática, que trata das dificuldades e obstáculos encontrados no processo de inclusão no IFB, nos valem das palavras de Martins (2008), que diz que a educação inclusiva desafia a escola a modificar-se para se adequar às necessidades de seus alunos, buscando qualidade na educação de todos, tanto para os

alunos com quanto para os alunos sem necessidades específicas. De igual modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/1996) prevê no Capítulo V – Da Educação Especial no parágrafo 3º, que “A oferta de educação especial é dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (Brasil, 1996).

Embora a LDB assegure a oferta de educação especial, nem sempre isso acontece. Ao trazer para a realidade do IFB, constatamos pelos depoimentos dos colaboradores que, na verdade o Instituto Federal de Brasília não se preparou para a chegada dos alunos com necessidades específicas, pois é constante a falta de recursos humanos e de materiais. Conforme a colaboradora Esmeralda, existe a falta de capacitação docente específica para área de necessidades especiais, falta de fluxos de atendimentos divulgados pelo NAPNE e falta de reuniões periódicas entre o corpo docente, o NAPNE e a coordenação pedagógica para discussões sobre as demandas dos alunos com necessidades específicas.

A formação docente emerge precisamente como um ponto vital para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Alguns dos estudantes relataram que em determinadas situações não se sentem acolhidos e acreditam não ser merecedores de um atendimento diferenciado, ocasionando, em alguns casos, a evasão desse aluno que não consegue acompanhar as aulas. Por outro lado, os docentes entram em sala de aula sem saber que suas turmas têm alunos com necessidades educacionais especiais, e quando descobrem, não sabem lidar com a situação, não sabem como adaptar as aulas e os métodos de ensino e não encontram uma estrutura de apoio. A falta de conhecimento e o medo são fatores que levam à exclusão do aluno com deficiência.

Nas palavras da colaboradora Pérola, “a legislação educacional não é cumprida integralmente (...) a cada semestre o número de matrículas de estudantes com deficiência aumenta, mas nossa instituição não consegue contratar profissionais especializados para atender a demanda educacional”.

Quanto à quarta dimensão temática, a das ações para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva no âmbito do IFB – *campus* Brasília, inicialmente é necessário que o NAPNE seja reconhecido por sua importância no atendimento aos estudantes com necessidades específicas e para que isso aconteça é imprescindível que disponha de servidores fixos e que estes servidores sejam especialistas quanto ao atendimento desses estudantes. Não há como contar apenas com a boa vontade de voluntários.

As avaliações funcionais desenvolvidas pelo CEFETE, um agente parceiro que tem atuado de forma muito significativa, são ações que têm contribuído para a melhoria do atendimento aos alunos com necessidades específicas, porém, é preciso desenvolver mecanismos para que o acompanhamento do estudante com deficiência e a orientação a ser dada aos docentes sejam realizados de forma contínua, para que novas estratégias possam ser testadas e avaliações sejam melhoradas para que o estudante tenha êxito em seu percurso escolar. As famílias também precisam estar mais próximas da instituição. Precisamos estudar meios de trazer mais as famílias para perto da escola, como, por exemplo, fortalecendo a associação de pais do *campus* Brasília.

Nas palavras da colaboradora Âmbar, existem metas a serem alcançadas para que a educação seja realmente inclusiva no IFB, a curto prazo o NAPNE deve ser institucionalizado, a médio prazo é necessário que o IFB, e notadamente o NAPNE, desenvolvam mecanismos de acompanhamento para os alunos deficientes e em longo prazo (uma reafirmação da primeira) é que o NAPNE deve ter uma estrutura consistente.

Quanto ao objetivo geral desta pesquisa, concluímos que, o NAPNE não pode contar apenas com o apoio de trabalho voluntário de servidores. As atividades e ações desenvolvidas ainda estão muito aquém do que deveria para atender à demanda que a cada ano se torna ainda maior. Recursos materiais e humanos, além de reconhecimento da importância do NAPNE, nos quais as mudanças são imprescindíveis, dentre elas a reestruturação física, a introdução de recursos e de tecnologias assistivas, a oferta de profissionais do ensino especial. Além da compreensão e incorporação desses serviços na escola regular são necessárias alternativas relativas à organização, ao planejamento e à avaliação do ensino.

Sabemos que a discussão da problemática não se esgota com esta pesquisa, esperando que estes dados, de natureza exploratória, motivem que outros olhares sobre a temática ainda venham a acontecer. Esperamos que este estudo possa, de algum modo, ajudar na melhoria ao atendimento aos estudantes e demais colaboradores da pesquisa. Sendo o objetivo do mestrado capacitar os estudantes para a compreensão de fenômenos sociais complexos com vista à intervenção socioeducativa sobre os mesmos, que este estudo possa proporcionar à comunidade escolar do *campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília, um novo olhar sobre o NAPNE e sobre a Educação Inclusiva, desafiando a comunidade à busca de melhores soluções. Que a partir dessa leitura, cada um possa perceber que tudo faz parte de um todo, que estamos conectados pela condição de sermos seres humanos e que todos precisamos ser ouvidos e, sobretudo, respeitados em nossos direitos e deveres.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15.

Almeida, L. M. R. (2014). *Educação inclusiva: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas estaduais de Campos Belos – Goiás*. (Dissertação de Mestrado não editada), Universidade de Brasília, Brasília.

Aranha, M. S. F. (2001). *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*, p. 160-173. In Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº 21, março.

Bakhtin, M. (2003). *Os gêneros do discurso*, p.261-306. In: Bakhtin, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

Barbosa, M. C. S. (2007). *Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas*, (vol. 28, nº 100 – Especial), p. 1059-1083. Campinas: Educação & Sociedade.

Bardin, L. (1998). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Berger, P. & Luckmann, T. (1999). *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes. Texto original de 1967.

Bogas, J. V. (s.d.). *O que a Lei Brasileira de Inclusão diz sobre a educação?*. Consultado em 16 de abril de 2019. Disponível em <http://blog.handtalk.me/lei-brasileira-de-inclusao-educacao/>.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola.

Bourdieu, P. (2002). *Esboço de uma teoria da prática - precedido de três estudos sobre etnologia Cabila*. Oeiras: Celta.

Brasil (1996). *Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação*. Consultado em 16 de abril de 2019. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

Brasil (2008). *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Consultado em 17 de março de 2019. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm).

Brasil (2012). *Lei 12.711, de 29 agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Consultado em 16 de abril de 2019. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm).

Brasil (2015). *Lei 13.143, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Consultado em 04 de abril de 2018. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm).

- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Consultado em 17 de março de 2019. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm).
- Brasil (2016). Expansão da Rede Federal. Consultado em 10 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.
- Brasil (2010). *Ação TEC NEP, Documento-base*. Consultado em 04 de abril de 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnep2005.pdf>.
- Brasil (2008). *Decreto Legislativo nº 186, de 09/07/2008. Ratificação – com equivalência de emenda constitucional – da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Consultado em 10 de dezembro de 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>.
- Brasil (2009). *Decreto nº 6.949, de 25/08/2009 - Promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Consultado em 10 de dezembro de 2018. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm).
- Brasil (2009). *Tecnologia Assistiva. Comitê de Ajudas Técnicas – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Consultado em 18 de dezembro de 2019. Disponível em [https://www.academia.edu/39048171/Presid%C3%A2ncia\\_da\\_Rep%C3%BAblica\\_Secretaria\\_Especial\\_dos\\_Direitos\\_Humanos\\_Subsecretaria\\_Nacional\\_de\\_Promo%C3%A7%C3%A3o\\_dos\\_Direitos\\_da\\_Pessoa\\_com\\_Defici%C3%A2ncia\\_Comit%C3%AA\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas](https://www.academia.edu/39048171/Presid%C3%A2ncia_da_Rep%C3%BAblica_Secretaria_Especial_dos_Direitos_Humanos_Subsecretaria_Nacional_de_Promo%C3%A7%C3%A3o_dos_Direitos_da_Pessoa_com_Defici%C3%A2ncia_Comit%C3%AA_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas).
- Christov, L. H. S. (2003). *Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico* (6ª ed.). In: Guimarães, A. A. et al. (Org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola,.
- Conferência Mundial De Educação Para Todos, Salamanca, Espanha (1994). Consultado em 04 de abril de 2018. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>.
- Coracini, M. J. (2007). *A celebração do outro*. Campinas: Mercado de Letras.
- Cury, A. (2005). *Organização e métodos: uma visão holística* (8ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Desgagné, S. & Sousa, M. V. (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, v. 29, n. 15, p. 7-35. Consultado em 16 de abril de 2018. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>.
- Gasparotto, D. M. & Menegasso, R. J. (2016). Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. *Revista Perspectiva*, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. Consultado em 16 de abril de 2018. Disponível em <file:///C:/Arquivo/Downloads/39571-166191-1-PB.pdf>.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas,.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. *Revista de administração de empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63. Consultado em 04 de abril de 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>.

- Grinspun, M. P. S. Z. (2006). *A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, P. G. & Santos, S. M. (2007). O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Revista de Educação*, v. 2, n. 4, p. 77-90. Consultado em 18 de março de 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656/1343>.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM Ediciones.
- Manica, L. E. & Caliman, G. (2005). *A educação profissional para pessoas com Deficiência*. Brasília: Liber Livro.
- Martins, G. A. & Theophilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Moraes, M. C. (2011a). *Contribuições para um pensamento do sul*. In Morin, E. et. al. *Por um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin*. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, v. 22, n. 37, p. 7-32. Consultado em 19 de abril de 2019. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf).
- Nascimento, F. C. & Florindo, G. M. F. & Silva, N. S. (2013). *Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um Caminho em Construção*. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.
- Raiça, D. (org.) (2008). *Tecnologias para a educação inclusiva*. São Paulo: Avercamp.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva: as boas e as más notícias*. In Rodrigues, D. (Org.). Porto: Porto Editora.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Revista Psicologia em estudo*, v.10, n.2, p. 227-234. Consultado em 17 de março de 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722005000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722005000200009&script=sci_abstract&tlng=pt).
- Sapicos, A. & Samagaio, F. & Trevisan, G. (2012). *Trajetórias socioprofissionais dos diplomados em Educação Social da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Sassaki, R. K. (2006) (7ª ed.). *Inclusão – Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sassaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, Ano XII, p 10-16. Consultado em 04 de março de 2018. Disponível em [https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319).
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica ISSN 1677 4280* Vol.17. No 1. Consultado em 05 de abril de 2018. Disponível em <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>.

Sonza, A. P. & Salton, B. P. & Strapazzon, J. A (2015). *Ações Afirmativas do IFRS*. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG).

Veiga, I. P. A. (2012). *A Aventura de Formar Professores* (2ª ed.). Campinas, São Paulo: Papirus.

Williams, L. C. A. (2003). Sobre deficiência e violência: Reflexões para uma análise de revisão de área. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 9 (2), p. 141-154.

## ANEXOS

### ANEXO I – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

**TEMA 1 / Subtema 1 – A educação inclusiva no IFB na perspectiva das coordenadoras da Coordenação de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão do IFB (CPI/PREX).**

SUBTEMA 1	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVO DO TEMA	QUESTÕES
<b>Formação e experiência na área da educação inclusiva</b>	1 – Investigar, mediante procedimentos da pesquisa colaborativa, se as ações propostas pelo NAPNE têm sido satisfatórias para o atendimento dos alunos que possuem necessidades específicas.	1.1 – Conhecer a formação das coordenadoras da CPI/PREX e investigar o nível de experiência na educação inclusiva.	a. Conhecer a formação das coordenadoras da Coordenação de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão (CPI/PREX) do IFB, e investigar o nível de experiência de cada uma na educação inclusiva.	1. A senhora já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)? 2. A senhora poderia relatar um pouco de suas experiências com a educação inclusiva?

**TEMA 1 / Subtema 2 – A educação inclusiva no IFB na perspectiva das coordenadoras da Coordenação de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão do IFB (CPI/PREX).**

SUBTEMA 2	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVO DO TEMA	QUESTÕES
<p><b>Atuação da CPI/PREX</b></p>	<p>1 – Investigar, mediante procedimentos da pesquisa colaborativa, se as ações propostas pelo NAPNE têm sido satisfatórias para o atendimento dos alunos que possuem necessidades específicas.</p>	<p>1.2 – Investigar como se dá/deu a atuação das coordenadoras da CPI/PREX no IFB em relação à implantação da cultura da educação inclusiva no IFB.</p>	<p>a. Conhecer o trabalho da Coordenação de Políticas Inclusivas com vistas a analisar o impacto das ações na comunidade escolar.</p>	<p>1. Qual foi o principal motivo que levou a senhora a coordenar a CPI/PREX?</p> <p>2. Quais foram as principais dificuldades encontradas para coordenar esse setor?</p> <p>3. Quais eram os principais colaboradores da CPI/PREX durante a sua gestão?</p> <p>4. Cite os trabalhos mais relevantes desenvolvidos pela CPI/PREX durante a sua gestão.</p> <p>5. Qual o nível de satisfação diante de suas contribuições na CPI/PREX?</p>

**TEMA 1 / Subtema 3 – A educação inclusiva no IFB na perspectiva das coordenadoras da Coordenação de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão do IFB (CPI/PREX).**

SUBTEMA 3	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVO DO TEMA	QUESTÕES
<p><b>Perspectivas e sugestões para o trabalho na CPI/PREX</b></p>	<p><b>1</b> – Investigar, mediante procedimentos da pesquisa colaborativa, se as ações propostas pelo NAPNE têm sido satisfatórias para o atendimento dos alunos que possuem necessidades específicas.</p>	<p><b>1.3</b> – Investigar quais as perspectivas e sugestões de melhoria para o desenvolvimento das atividades da CPI/PREX no âmbito do IFB.</p>	<p><b>a.</b> Conhecer as perspectivas das coordenadoras da CPI/PREX para a melhoria do trabalho no setor.</p> <p><b>b.</b> Conhecer as sugestões das coordenadoras da CPI/PREX para a melhoria do trabalho no setor.</p>	<p>1. O que a senhora espera de melhorias futuras na atuação da CPI/PREX junto aos NAPNEs?</p> <p>2. Poderia dar alguma sugestão para que o trabalho da CPI/PREX seja profícuo?</p>

**TEMA 2 / Subtema 1 – A educação inclusiva no *campus* Brasília na perspectiva das coordenadoras do NAPNE do *campus* Brasília.**

SUBTEMA 1	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVO DO TEMA	QUESTÕES
<p><b>Formação e experiência na área da educação inclusiva</b></p>	<p><b>1</b> – Investigar, mediante procedimentos da pesquisa colaborativa, se as ações propostas pelo NAPNE têm sido satisfatórias para o atendimento dos alunos que possuem necessidades específicas.</p>	<p><b>1.1</b> – Investigar o nível de experiência e a formação das coordenadoras do NAPNE para atender alunos com necessidades específicas.</p>	<p><b>a.</b> Conhecer a história da formação e experiências adquiridas na área da educação inclusiva.</p>	<p>1. A senhora já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?</p> <p>2. A senhora poderia relatar um pouco de suas experiências com a educação inclusiva?</p>

**TEMA 2 / Subtema 2 – A educação inclusiva no *campus* Brasília na perspectiva das coordenadoras do NAPNE**

SUBTEMA 2	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVO DO TEMA	QUESTÕES
<p><b>Atuação no NAPNE</b></p>	<p><b>1</b> – Investigar, mediante procedimentos da pesquisa colaborativa, se as ações propostas pelo NAPNE têm sido satisfatórias para o atendimento dos alunos que possuem necessidades específicas.</p>	<p><b>1.1</b> – Investigar como se dá a atuação dos coordenadores do NAPNE/IFB do <i>campus</i> Brasília com relação ao trabalho com alunos com necessidades específicas.</p>	<p><b>a.</b> Conhecer o trabalho das coordenadoras do NAPNE com vistas a analisar como sua atuação pode influenciar de maneira positiva no atendimento dos alunos com necessidades específicas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual foi o principal motivo que levou a senhora a coordenar o NAPNE do <i>campus</i> Brasília?</li> <li>2. Quais foram as principais dificuldades encontradas para coordenar esse núcleo?</li> <li>3. Quem eram os principais apoiadores do NAPNE do <i>campus</i> Brasília na época de sua gestão?</li> <li>4. Cite os trabalhos mais relevantes desenvolvidos pelo NAPNE no período em que a senhora esteve à frente.</li> <li>5. Qual o seu nível de satisfação por ter contribuído com o NAPNE do <i>campus</i> Brasília?</li> </ol>

**TEMA 2 / Subtema 3 – A educação inclusiva no *campus* Brasília na perspectiva das coordenadoras do NAPNE**

SUBTEMA 3	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVO DO TEMA	QUESTÕES
<p><b>Perspectivas e sugestões para o trabalho no NAPNE</b></p>	<p><b>1</b> – Investigar, mediante procedimentos da pesquisa colaborativa, se as ações propostas pelo NAPNE têm sido satisfatórias para o atendimento dos alunos que possuem necessidades específicas.</p>	<p><b>1.1</b> – Investigar quais as perspectivas e sugestões de melhoria para o desenvolvimento das atividades do NAPNE.</p>	<p><b>a.</b> Conhecer as perspectivas das ex-coordenadoras do NAPNE para a melhoria do trabalho no setor.</p> <p><b>b.</b> Conhecer as sugestões das ex-coordenadoras do NAPNE para a melhoria do trabalho no setor.</p>	<p>1. O que a senhora espera que melhore no NAPNE a curto, médio e longo prazo no NAPNE?</p> <p>2. Poderia dar alguma sugestão para que o trabalho do NAPNE seja profícuo?</p>

**TEMA 3 / Subtema 1 – A educação inclusiva no *campus* Brasília na perspectiva das pedagogas**

SUBTEMA 1	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVO DO TEMA	QUESTÕES
<p><b>Formação acadêmica</b></p>	<p><b>1</b> – Investigar, mediante procedimentos da pesquisa colaborativa, se as ações propostas pelo NAPNE têm sido satisfatórias para o atendimento dos alunos que possuem necessidades específicas.</p>	<p><b>1.1</b> – Analisar o histórico de formação das pedagogas com relação à educação inclusiva.</p>	<p><b>a.</b> Compreender o quanto uma formação diversificada é importante para um bom trabalho na educação inclusiva.</p>	<p>1. Em sua formação acadêmica, a senhora teve oportunidade de estudar sobre algo relacionado à educação inclusiva?</p> <p>2. Comente a sua resposta fazendo um paralelo com o trabalho desenvolvido atualmente no <i>campus</i> Brasília em decorrência de sua experiência acadêmica.</p> <p>3. No IFB, a senhora tem tido oportunidade para participar de cursos específicos relacionados à educação de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)? Por favor, justifique sua resposta.</p>

**TEMA 3 / Subtema 2 – A educação inclusiva no *campus* Brasília na perspectiva das pedagogas**

SUBTEMA 2	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVO DO TEMA	QUESTÕES
<p><b>Dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades</b></p>	<p><b>1</b> – Investigar, mediante procedimentos da pesquisa colaborativa, se as ações propostas pelo NAPNE têm sido satisfatórias para o atendimento dos alunos que possuem necessidades específicas.</p>	<p><b>1.2</b> – Investigar quais as principais dificuldades encontradas para um bom trabalho de inclusão de alunos com necessidades específicas.</p>	<p><b>a</b> – Relacionar as dificuldades de implementação de estratégias para alunos com necessidades específicas e o bom desenvolvimento educacional desses alunos.</p>	<p>1. A escola em que a senhora trabalha incentiva a participação do corpo docente em cursos específicos relacionados à educação de alunos com necessidades educacionais especiais? Por favor, justifique sua resposta.</p> <p>2. A escola disponibiliza recursos pedagógicos para se trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades específicas? Caso afirmativo, quais? Se não, por que a senhora acha que isso não acontece?</p> <p>3. Observando a estrutura da escola em que trabalha, no que diz respeito aos recursos físicos, materiais e pedagógicos, quais são as principais barreiras, em sua opinião, que dificultam a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas? Por favor, justifique sua resposta.</p>

**TEMA 3 / Subtema 3 – A educação inclusiva no *campus* Brasília na perspectiva das pedagogas**

SUBTEMA 3	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVO DO TEMA	QUESTÕES
<p><b>Perspectivas para a melhoria do trabalho no IFB</b></p>	<p><b>1</b> – Investigar, mediante procedimentos da pesquisa colaborativa, se as ações propostas pelo NAPNE têm sido satisfatórias para o atendimento dos alunos que possuem necessidades específicas.</p>	<p><b>1.3</b> – Investigar quais as perspectivas para a melhoria de seu trabalho com os alunos com necessidades específicas.</p>	<p><b>a</b> – Oportunizar ao entrevistado expor suas expectativas, desejos e sugestões para a melhoria do trabalho com os alunos com necessidades específicas.</p>	<p>1. O que a senhora espera melhorar futuramente no trabalho com os professores que atendem alunos com necessidades específicas?</p> <p>2. Poderia dar alguma sugestão para a melhoria de seu trabalho com os alunos que apresentam necessidades específicas?</p>

**TEMA 4 / Subtema 1 – A educação inclusiva no *campus* Brasília na perspectiva dos alunos**

SUBTEMA 1	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVO DO TEMA	QUESTÕES
<p><b>Perfil sociocultural dos alunos</b></p>	<p><b>1.</b> Investigar, mediante procedimentos da pesquisa colaborativa, se as ações propostas pelo NAPNE têm sido satisfatórias para o atendimento dos alunos que possuem necessidades específicas.</p>	<p><b>1.1</b> - Conhecer o perfil dos alunos de forma a contribuir para o desenvolvimento de estratégias de atendimento satisfatório ao estudante com necessidades específicas do IFB- Ensino Médio.</p>	<p><b>a.</b> Conhecer a história de vida do entrevistado, especificamente com referência à sua origem, questões sociais, econômicas e culturais.</p>	<p><b>Vamos conversar um pouco sobre sua vida?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Onde e quando você nasceu?</li> <li>2. Você tem irmãs/irmãos?</li> <li>3. Quantas pessoas vivem em sua casa?</li> <li>4. Qual a profissão de seu pai e sua mãe?</li> <li>5. Sua família recebe algum auxílio social?</li> <li>6. Você gosta de ler? Se afirmativo, qual o gênero de texto você costuma ler?</li> <li>7. Você frequenta parques, cinema, exposições de arte?</li> </ol>

**TEMA 4 / Subtema 2 – A educação inclusiva no *campus* Brasília na perspectiva dos alunos**

SUBTEMA 2	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVO DO TEMA	QUESTÕES
<p><b>Histórico da escolaridade dos alunos</b></p>	<p>1. Investigar, mediante procedimentos da pesquisa colaborativa, se as ações propostas pelo NAPNE têm sido satisfatórias para o atendimento dos alunos que possuem necessidades específicas.</p>	<p>1.2 – Investigar o histórico escolar dos alunos e possíveis fatores que possam trazer empecilhos para o desenvolvimento de uma aprendizagem satisfatória.</p>	<p>a. Conhecer a história de vida do entrevistado, especificamente com referência à sua formação escolar.</p>	<p><b>Falemos agora um pouco sobre a sua relação com a escola.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como foi sua vida vivência na escolar desde a infância? Do que lembra desta época?</li> <li>2. Estudou só em escola pública ou só em escola particular, ou em ambas?</li> <li>3. Quais matérias você tinha ou tem mais dificuldade em aprender?</li> <li>4. Como você aprende melhor?</li> <li>5. Possui algum problema de saúde que comprometa o seu desempenho escolar?</li> <li>6. Você possui algum problema familiar que compromete o seu desempenho escolar?</li> <li>7. Como é a sua relação com seus colegas de sala? E com seus professores?</li> </ol>

**TEMA 4 / Subtema 3 – A educação inclusiva no *campus* Brasília na perspectiva dos alunos**

SUBTEMA 3	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVO DO TEMA	QUESTÕES
<p><b>Perspectivas do aluno para o presente e o futuro profissional</b></p>	<p><b>1</b> – Investigar, mediante procedimentos da pesquisa colaborativa, se as ações propostas pelo NAPNE têm sido satisfatórias para o atendimento dos alunos que possuem necessidades específicas.</p>	<p><b>1.3</b> – Investigar quais as rotinas dos alunos no Instituto Federal de Brasília e suas expectativas para o futuro após a conclusão do curso.</p>	<p><b>a.</b> Conhecer a história de vida do entrevistado, especificamente com referência à sua realidade escolar enquanto aluno do IFB, assim como suas expectativas quanto ao seu futuro profissional.</p>	<p><b>Que tal conversarmos agora sobre sua vida escolar aqui no Instituto Federal?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você gosta do curso que faz no Instituto Federal de Brasília?</li> <li>2. Que atividades desenvolvidas no IFB, <i>campus</i> Brasília te deixa satisfeito?</li> <li>3. Você já teve acompanhamento pedagógico em momento anterior à chegada ao Instituto Federal de Brasília?</li> <li>4. Você se imagina trabalhando como Técnico em Informática?</li> <li>5. Gostaria de dar alguma sugestão para melhoria no atendimento do NAPNE/CGAE/CD MI aos alunos com necessidades específicas?</li> </ol>

## ANEXO II – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS, AGRUPADAS POR TEMAS E SUBTEMAS

### TEMA 1 – A educação inclusiva no IFB na perspectiva das coordenadoras da Coordenação de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão do IFB.

<b>SUBTEMA 1</b> <b>Formação e experiência na área da educação inclusiva</b>	
1. A senhora já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?	
Pérola	Sou graduada em pedagogia e mestre em educação social e intervenção comunitária. Durante a graduação fiz estágio extracurricular com crianças surdas no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Gabriel Porto/Unicamp. Depois da graduação, fiz vários cursos como: Libras I e II, capacitação em deficiência visual, sobre adaptação curricular, surdez e português como segunda língua para surdos.
Cristal	Sim. Participei de cursos na área de educação de surdos, adaptação de material escolar, além de buscar participar de minicursos e oficinas em eventos da área, como o Fórum EPTI realizado anualmente pelo IFB.
2. A senhora poderia relatar um pouco de suas experiências com a educação inclusiva?	
Pérola	Em 2013 atuei como professora efetiva na Secretaria de Educação do GDF por 10 meses, em uma classe de educação infantil com 3 crianças especiais. A primeira tinha suspeita de TDAH, a segunda de um transtorno psicológico e a terceira tinha o diagnóstico de uma síndrome genética com comprometimento cognitivo e físico. A escola tinha várias crianças com deficiência. Alguns meses depois, fui aprovada no concurso para técnica em assuntos educacionais no Instituto Federal de Brasília, pedi exoneração do GDF e fui para o IFB. Iniciei em novembro de 2013 na coordenação pedagógica de um dos <i>campi</i> por 3 meses. Logo participei do edital de remoção para ser removida para a reitoria. Ao ser removida, fui lotada na pró-reitoria de extensão para atuar na coordenação de políticas inclusivas. Em meados de 2016 assumi a coordenação de políticas inclusivas e estou como coordenadora até o momento. Busco parceria externas com professores, instituições e ONGs (Organização Não Governamental) que atuam com a pessoa com deficiência, transtornos e outras minorias (diversidade sexual, raça e gênero). Através dessas parcerias realizamos palestras, cursos e orientações aos nossos servidores e à comunidade externa. Também realizamos eventos sobre esse tema, com palestras, mesas-redondas, oficinas e apresentações culturais de pessoas com deficiência por meio dessas parcerias. Além do ensino, também buscamos parcerias pra viabilizar estágio e emprego auxiliando na inclusão social e educacional.
Cristal	Como integrante do NAPNE do <i>campus</i> Gama, atuei desde 2012 junto à equipe pedagógica e de assistência estudantil para avaliar estudantes, por exemplo, com laudo de DPAC, esquizofrenia, surdez, dislexia, visão monocular, baixa visão, entre outros diagnósticos. O apoio aos estudantes foi dado, por exemplo, com a leitura para os alunos com dislexia, a ampliação de prova para os alunos com baixa visão, a adaptação de atividades para os estudantes surdos e aplicação em conjunto com os intérpretes de língua de sinais.
<b>SUBTEMA 2</b> <b>Atuação da CPI/PREX</b>	
1. Qual foi o principal motivo que levou a senhora a coordenar a CPI/PREX?	
Pérola	Quando a antiga coordenadora saiu, fui convidada pra assumir, mas recusei. apesar da PREX convidar vários/as servidores do IFB para ocupar esse cargo, somente uma pessoa aceitou. Essa pessoa não foi liberada pelo seu superior pra assumir a Coordenação de políticas inclusivas em virtude do ótimo trabalho que já vinha fazendo no <i>campus</i> . Diante

	da falta de um/a coordenador/a e por gostar muito dessa área de atuação, eu aceitei e estou até o momento.
Cristal	O principal motivo foi a oportunidade de atuar na gestão do IFB em nível de reitoria, pois já havia atuado em coordenação de polo e de curso na educação a distância, mas tinha vontade de estar mais próxima das decisões da reitoria.
<b>2.Quais foram as principais dificuldades encontradas para coordenar esse setor?</b>	
Pérola	Eu era nova na reitoria e estava conhecendo os servidores e o trabalho. Precisava de mais informações e ajuda dos outros setores para conhecer os trâmites educacionais e os burocráticos. Somos poucos servidores na PREX, infelizmente algumas vezes fico sobrecarregada. Infelizmente a legislação educacional não é cumprida integralmente. Por exemplo: a cada semestre o número de matrículas de estudantes com deficiência aumenta, mas nossa instituição não consegue contratar profissionais especializados para atender a demanda educacional (sala de aula, atendimento as famílias, atendimento em contra-turno, falta acessibilidade comunicacional, orientações específicas sobre determinada deficiência aos docentes e equipe dos <i>campi</i> ).
Cristal	Como atuava como professora no <i>campus</i> Gama, a principal dificuldade era o deslocamento para o local onde tinha que lecionar, já que a reitoria era próxima à minha residência e tinha que estar em turnos alternados em ambos os locais. Além disso, a época em que atuei coincidiu com a contratação de intérpretes de língua de sinais e a demanda com a lotação deles nos <i>campi</i> e a crescente chegada dos estudantes surdos tomava bastante tempo, chegando a ser desgastante.
<b>3.Quais eram os principais colaboradores da CPI/PREX durante a sua gestão?</b>	
Pérola	A Pró-reitoria de Ensino, profissionais dos <i>campi</i> , como coordenadores e membros dos NAPNEs, coordenação pedagógica, psicólogas e assistentes sociais, e outros servidores que são comprometidos com a causa e também com o trabalho do instituto. As parcerias externas nos ajudam em várias ações o que contribui para os desenvolvimentos dos trabalhos.
Cristal	Toda a equipe, incluindo o pró-reitor, as demais coordenadoras e técnicos administrativos da PREX foram grandes colaboradores, pois trabalhávamos em conjunto e nos ajudávamos nas dificuldades e no aprendizado, principalmente quanto à melhoria da comunicação com outros setores. Este foi um ponto importante no desenvolvimento de ações, pois a equipe é bem reduzida.
<b>4.Cite os trabalhos mais relevantes desenvolvidos pela CPI/PREX durante a sua gestão.</b>	
Pérola	A realização de parcerias externas que tem nos ajudado a desenvolver as ações que favorecem a inclusão, do ensino, extensão e pesquisa. Como a parceria com o movimento Orgulho Autista Brasil- MOAB/DF, a Associação Centro de Treinamento em Educação Física Especial-CETEFÉ, o Centro 18 de Maio/GDF e a parceria com professores de outras instituições que nos auxiliam em palestras e orientações aos nossos servidores, sobre as várias especificidades de estudantes com deficiência ou transtornos. Realizamos reuniões com os coordenadores e membros dos NAPNEs, para discutir e alinhar as ações, realizamos desde 2011, o projeto de extensão intitulado: Fórum de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva/Fórum EPTI, e a partir de 2017 realizamos o Fórum EPTI em conjunto com o Seminário Nacional sobre Autismo do MOAB. Com esse projeto oferecemos à comunidade interna e externa palestras, mesas-redondas e oficinas sobre os temas que envolvem a pessoa com deficiência, as questões de gênero, raça e diversidade sexual. Realizamos deste 2018 o projeto Ciclo de Ações Sobre Cultura, extensão e Inclusão, que proporciona a realização de ações de ensino e extensão nessas temáticas.
Cristal	Acompanhamento de ingresso e permanência dos estudantes com necessidades específicas

	matriculados semestralmente... É... reunião periódica com os coordenadores de NAPNE para acompanhamento e análise de demandas nos <i>campi</i> ; solicitação de profissionais aos órgãos competentes para tentar suprir as demandas de intérpretes de língua de sinais; respostas às demandas do Ministério Público e à ouvidoria quanto às solicitações de informação.
5.Qual o nível de satisfação diante de suas contribuições na CPI/PREX?	
Pérola	Não sei dizer agora....
Cristal	Muito satisfeita, pois acredito que contribuí com a organização da coordenação, principalmente em relação às informações atualizadas quanto aos estudantes da instituição e das demandas junto aos <i>campi</i> .
<b>SUBTEMA 3</b> <b>Perspectivas e sugestões para o trabalho na CPI/PREX</b>	
1. O que a senhora espera de melhorias futuras na atuação da CPI/PREX junto aos NAPNEs?	
Pérola	Espero que o NAPNE seja reconhecido pela sua importância educacional e social. Espero que o NAPNE tenha servidores fixos e no quantitativo adequado para realizar os atendimentos e orientações necessárias. Espero que a instituição consiga contratar os profissionais com as especialidades necessárias para atender as necessidades educacionais das pessoas com deficiência e transtornos.
Cristal	Espero que o NAPNE seja institucionalizado de acordo com a Resolução IFB 24/2013 e não apenas fique no papel como um setor que deve cuidar das demandas de Pessoas com Necessidades Específicas. Que faça parte do organograma de cada <i>campus</i> , que os coordenadores recebam uma gratificação condizente com a função que exercem e que realmente tenha uma equipe voltada à inclusão dos estudantes para que estes possam ingressar e percorrer um caminho mais digno para concluir e chegar ao mercado de trabalho.
2. Poderia dar alguma sugestão para que o trabalho da CPI/PREX seja profícuo?	
Pérola	Não sei dizer agora....
Cristal	A PREX precisa ser vista como um setor que está ligado às ações de inclusão do IFB e que, para isso, necessita do apoio da reitoria para dialogar com outras instituições, pública ou privada, bem como outros institutos. O que se vê é que, anualmente, a CPI enfrenta dificuldades de pessoal e financeira para realização do Fórum EPTI, um importante evento no DF que serve como referência para outros institutos. Portanto, a CPI merece atenção para continuar realizando este evento.

**TEMA 2 – A educação inclusiva no *campus* Brasília na perspectiva das coordenadoras do NAPNE do *campus* Brasília.**

SUBTEMA 1 Formação e experiência na área da educação inclusiva	
1. A senhora já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?	
Safira	Sim. De Inclusão e Adaptação escolar e Libras básico e intermediário. Semana que vem irei fazer um de confecção de materiais adaptados e já fui em vários eventos com o tema como acessibilidade na educação profissional e tecnológica, encontro de NAPNEs e empregabilidade das PCDs.
Âmbar	Então... antes de 2018, quando eu não era coordenadora do NAPNE, eu nunca tinha me envolvido em nenhum curso ou nenhuma ação, que eu recorde aqui, em relação a alunos com necessidades educacionais especiais, né? O máximo que eu fazia, como professora em sala de aula, era conversar com aqueles alunos que eu visualmente via, que eram deficientes, que tinham alguma necessidade específica, perguntava pra eles se eu podia fazer alguma coisa, então... eu, eu acho que esse contato, mesmo antes de ter qualquer formação, esse contato próximo com o aluno é... foi muito positivo, até hoje acho que a primeira iniciativa que o profissional de educação tem que ter diante do aluno que tem ali alguma necessidade. Então... esse foi um primeiro contato que eu tive, antes de ser coordenadora. Agora, depois de 2018, quando eu fui coordenadora, é... eu fiz um curso de adaptação curricular, fiz um outro curso de necessidades especiais com uma psicopedagoga, então eu, eu não recordo exatamente todos os cursos que fiz, mas eu procurei me capacitar pra, pro atendimento desses alunos. Algumas ações específicas de também foram feitas, me serviram de... de formação também, por exemplo, eu tive contato com vários profissionais, uma equipe multiprofissional, que atende e avalia os alunos com alguma deficiência, e lá eles me davam, eu presenciei essas avaliações que eram feitas, avaliações funcionais, e... fui aprendendo junto, porque eu ia perguntando sobre o caso específico do aluno, né, e eles iam me falando quais eram os efeitos físicos, o médico me falou, qual que era o efeito psicológico, a psicóloga me falou, psicopedagoga também, a assistente social também dava o parecer dela, então assim, é... ao longo do tempo que tive na coordenação de inclusão foi muito rico, eu me envolvi muito com formações diretas do sistema de aula e também com formações, que eu digo assim, que foram diretas também, que foram ações específicas que envolviam os alunos, então... essa é a experiência que eu tive.
2. A senhora poderia relatar um pouco de suas experiências com a educação inclusiva?	
Safira	A primeira vez que eu tive contato com aluno deficiente foi em 2015, era um aluno cego total, e eu nunca tinha tido em sala, e nem conhecido alguém com deficiência, e eu perguntava pra ele como tinham que ser as aulas, ele gravava tudo, e a turma já conhecia e me ajudou muito a lembrar de colocar sempre ele na frente, e... eu ajudava ele a andar no instituto, de vez em quando eu levava ele pra casa quando alguma aula acabava mais cedo e ele tinha que esperar a mãe vir buscar, a mãe não ia, eu ia levar ele em casa, e... sempre levei ele em todas as visitas técnicas, eu acompanhava, levava ele pelo braço, mesmo quando a turma não tinha muita paciência, eu levava ele, segurava ele. Depois, em 2016, é... eu tive dois alunos com asperger, e... no início eu tinha medo de um deles, foi o <b>Cravo</b> , ele era meio nervoso, ele xingava os professores, eu não sabia o que fazer com ele, e a coordenação foi me dando dicas de coisas que ele gostava de fazer, a turma também já sabia o que ele tinha, e aí a minha matéria era oratória, e eu pedia pra ele fazer desenho, eu sabia que ele sabia, que ele gostava de fazer quadrinhos, eu pedia pra ele desenhar enquanto eu tava dando aula e ele desenhava, e no final, eu faço uma apresentação gravada, e ele quis ir pra frente, falar, não dava pra entender o que ele dizia, mas ele quis ir na frente, eu achei um progresso muito grande, o fato dele querer ir na frente. Já o outro aluno que tinha asperger, ele era menos comprometido, o <b>Hibisco</b> , e eu coloquei ele pra ser meu monitor no NAPNE, pedia pra ele procurar material internet, ele tinha a escrita muito ruim, mas ele mexia muito bem no computador. E eu pedia pra ele fazer atividades pra ele se sentir útil,

	<p>em coisas que ele sabia fazer. Depois eu tive alunos... uma aluna surda, e eu falava um pouquinho de Libras, eu já tinha feito o curso de Libras básico e intermediário, conversava com ela, e depois dela, eu coloquei na apresentação final de oratória, cada aluno tem que ir na frente fazer uma apresentação individual, é... obrigatório uma parte em Libras, então, 1/5 da nota é pra Libras, e eu dava uma ênfase maior na linguagem corporal, na expressão, como é que um surdo fala, como é que ele se expressa sem falar com a voz. E aí eu comecei a fortalecer mais essa parte da matéria por causa dessa aluna, que era a <b>Azaleia</b>. Conheci outros alunos surdos, de outros cursos, e comecei a tentar conversar com eles, e saber como é que era o dia a dia, na família, a rejeição que eles tinham, e quis conversar com eles, e saber da história, e achei um absurdo que as pessoas não conseguem se comunicar, têm medo dos surdos, e daí passei a ter bastante empatia, né, pensar que se fosse eu surda como é que eu ia comunicar com as pessoas, e eu queria conversar com eles, e... já tive aluno com déficit cognitivo, e aí você pergunta ao aluno como é bom fazer, como dá pra avaliar, a minha matéria não é de muito texto, então facilita, é mais de falar, e aí alguns alunos com deficiência intelectual não querem ir na frente, não querem apresentar, não querem ser avaliados, e eu vou conversando pra ver se pode ser um vídeo, e eu cheguei a uma avaliação adaptada, por sugestão de um aluno, dizendo que ele não queria ir pra frente mas aceitava ser gravado, pra eu avaliar ele sozinho, e daí eu faço uma avaliação adaptada. E já tive uma aluna também com altas habilidades, ela tinha diagnóstico de altas habilidades, mas não atrapalhou em nada, ela não... não... tinha vergonha de ir na frente, na verdade, ela queria participar demais, queria mostrar que ela sabia demais, e aí já era o oposto de querer segurar e falar pra ela que não precisava ir tanto na frente esperar a vez dos colegas, ela sempre queria participar e falar alguma crítica de algum colega. E tinha que segurar, manear com ela, mas ela era uma menina de temperamento é... tranquilo, não era agressiva, ela era muito sentimental, então eu conversando com ela, ela acabava escutando. Já tive uma aluna com DPAC, e ela me procurou, a mãe dela me procurou, e ela pedia pra repetir mais de uma vez quando ela não tivesse entendido, que de vez em quando ela não entendia, ela desenvolver bem na matéria também, e eu perguntava; “você está acompanhando, está tudo bem, eu estou falando certinho?”, mas sempre de uma forma pros alunos não perceber que eu tava perguntando isso pra ela, porque ela não queria que a turma soubesse. Foi uma aluna do ensino médio. Tive outra que tinha dislexia, e a gente só descobriu quando numa prova de uma outra matéria ela não conseguiu fazer a prova, que ela não conseguia ler, e ela me procurou, disse o que ela tinha, e que ela só conseguia ler colocando duas espécies de chapa de Raio-X colorida, que daí fazia com que a letra parasse, só que nisso ela já tinha levado uma nota ruim, numa outra matéria, daí eu conversei com a professora e descobri que essa era uma das formas de uma pessoa com dislexia enxergar as letras paradas, daí que eu fui ver como é que é dislexia, e no caso dela ela via as letras desmanchando, voando, e essa... esse plástico fazia com que as letras parassem pra ela. E tem vários níveis de dislexia, então, cada um tem um comprometimento de uma forma. Conheci outra aluna de outro curso, de TGP, fui na banca dela de TCC, ela é bastante comprometida, mas ela terminou o Tecnólogo em Gestão Pública, hoje em dia faz Psicologia, a mãe dela fez o curso com ela pra ajudar, e a gente fez uma avaliação adaptada do TCC dela, foi a primeira vez de um TCC assim no IFB, ela fez o TCC mas o nível de avaliação, os critérios de avaliação foram diferentes por causa da deficiência dela. Ela tem laudo, e a banca foi composta de pessoas que entendiam e tinham essa sensibilidade. Bem, essas foram as minhas experiências.</p>
<p>Âmbar</p>	<p>Acho que acabei falando um pouco disso na questão número um, né, mas a minha experiência ela vem desde de antes ocupar a coordenação de NAPNE, quando eu, como pessoa mesmo, me interessava por saber mais da demanda daquele aluno que tinha alguma necessidade especial, específica, né? Então, é... o que é que eu fazia: procurava conversar com outros professores, é... primeiramente não era isso, primeiramente conversava com o próprio aluno, né, depois disso conversava com alguns professores, coordenadores, pra receber alguma indicação do que que poderia ser feito em relação aquele aluno, né? É... além disso, alguns alunos a gente percebia sinais de que o ideal seria que fosse, tivesse atendimento psicológico, né, e aí a gente já podia fazer o encaminhamento desse aluno, então, pra fazer o encaminhamento pra psicóloga estudantil, e... depois que me tornei a coordenadora, aí minha experiência nesse mundo inclusivo, a minha experiência foi bem representativa, né, por exemplo, nós tínhamos um projeto que era o “minuto com o NAPNE”. O “minuto com o NAPNE” eram cinco minutos, aproximadamente, que a gente ia pra lanchonete do IFB pra dar informações sobre deficiências ou doenças crônicas que existem no Brasil, então eu tinha que coletar informação sobre essas demandas, e passar</p>

	<p>essa informação ao público que estava no Instituto Federal naquele momento no ambiente da lanchonete. Então, além de tá me formando nessa área inclusiva, eu estava passando a informação pra toda equipe, pra toda comunidade do IFB, e... ao longo desse um ano que eu estive à frente dessa coordenação, o contato com os alunos, com a educação inclusiva foi muito intenso, tanto com alunos, como parte de outros profissionais, como parte de outros NAPNEs, né, que viviam experiências diversas da minha, mas que a gente trocava ali informações por meio de uma... e-mails e grupos de whatsapp, pedia ajuda mútua quando a gente não conseguia resolver a situação, profissionais de outras áreas, fruto de outras parcerias também, por exemplo, parceria na CETEFE, é... a gente teve em contato com a equipe multiprofissional que também nos deu essa grande experiência na área inclusiva, que ele já... experiência que a própria CETEFE já tem enquanto organismo social de atendimento às pessoas... às pessoas, é... com alguma necessidade específica, né... então, a experiência basicamente é essa.</p>
<p><b>SUBTEMA 2</b> <b>Atuação no NAPNE</b></p>	
<p>1. Qual foi o principal motivo que levou a senhora a coordenar o NAPNE do <i>campus</i> Brasília?</p>	
Safira	<p>Eu gosto de trabalho voluntário, na época eu tinha mudado pra Brasília há pouco tempo, não tinha nenhum trabalho voluntário pra fazer, a diretora do <i>campus</i>, foi a <b>Orquídea</b> na época, ela era DREN, é... me ofereceu, e eu aceitei, como possibilidade de fazer um trabalho voluntário, mas não me explicaram exatamente como era nessa coordenação e o que eu tinha que fazer.</p>
Âmbar	<p>Bom... eu sempre me senti chamada a trabalhar na área de... na área de... de inclusão. Essa era uma vontade minha de muito tempo, e... quando eu relatei, por exemplo, que mesmo quando eu era professora, antes de ocupar a coordenação, que eu procurava conversar com aquele aluno que era deficiente, pra tentar, de alguma forma, mesmo de uma forma isolada, que só servisse pra minha disciplina, fazer algo que pudesse colaborar pra aquele aluno... que aquele aluno aprendesse. Então foi uma motivação pessoal mesmo, de ocupar o NAPNE, e... o NAPNE já tava algum tempo ali, ficou fechado no ano anterior, né, no ano de 2017... não sei se só seis meses... o ano inteiro, ele ficou fechado porque o trabalho do NAPNE é muito intenso, a carga é alta, e... a gente não tinha, não tem uma estrutura que dá suporte, que dá apoio, então não tinha ninguém interessado em pegar essa coordenação, em pegar esse núcleo. E e aí me apareceu esse desafio, né..., ele me foi sugerido por uns colegas do trabalho, eu comecei a pensar, de início eu não queria pegar, porque minha carga de sala de aula era muito grande, mas depois, é... eu conversei com o coordenador geral de ensino, e me propus a assumir essa coordenação, né... e eu realmente estava com muita vontade de fazer um trabalho legal, um trabalho que desse visibilidade, mas eu sabia que sozinha eu não ia fazer nada. Então eu pedi uma... um auxílio à assistência estudantil, pra que tivesse uma equipe mesmo que de alunos voluntários auxiliando os trabalhos, e eu sei que não seria fácil, porque, mesmo sendo alunos com boa vontade, num trabalho voluntário, num trabalho aí também com monitor, bolsas monitorias, eu sabia que eu precisar formar aquelas pessoas pra fazer atendimentos, atendimentos específicos, tinham pessoas que iam lá fazer só um papel ali de receber, fazer o acolhimento dos alunos, tinha um outro que ia fazer o papel mais de escuta daquele aluno pra depois registrar em relatório, né... então eu ia ter que fazer, ia ter um trabalho de montar a equipe. Então... é... eu acho, hoje que o tempo já passou, eu realmente fico muito feliz porque o trabalho deu certo, sabe? A gente tinha uma demanda gigantesca, enorme, e teve um salto enorme do ano de 2017 pra ano de 2018, então... a gente conseguiu realizar projetos muito bacanas, mesmo tendo muita coisa a aperfeiçoar, eram projetos pioneiros, né... em muitos aspectos, em muitos sentidos, eu, inclusive, é... pedi ajuda das ex-coordenadoras do NAPNE, professora <b>Mimosa</b>, professora <b>Cravina</b>, pra elas estarem comigo ali, porque, elas mais do que ninguém sabiam qual era a demanda do NAPNE, sabiam o que podiam ajudar, o que podiam fazer, então, eu sabia que era um trabalho em conjunto, né... foi essa motivação de querer ajudar esses alunos, de me sentir feliz por tá... às vezes... dando mais condições pra esse aluno de estudar, que me fizeram inicialmente aceitar esse convite pra ocupar o NAPNE.</p>

2. Quais foram as principais dificuldades encontradas para coordenar esse núcleo?	
Safira	<p>Foram as orientações dadas pela gestão como um todo, é... sobre procedimentos, sobre relatórios e principalmente sobre como gastar o recurso do NAPNE, eu não conseguia executar, eu tive várias informações erradas, trocadas, perdi muito tempo de um lado para o outro, fiquei muito chateada com isso. Outra coisa foi um servidor que designaram pra equipe, não me disseram o histórico do servidor que era o <b>Lírio</b>, ele deu problema com outros membros do NAPNE, comigo, desobediência, insubordinação, falta, irresponsabilidade, e eu fui descobrir que ele era um caso antigo, mas colocaram no NAPNE, talvez porque eu fosse novata, porque eu não conhecesse, e... eu tive dificuldade com isso. É... outra dificuldade foi a falta... a falta não, poucos servidores técnicos que tinha na época, continua até hoje, só que parece que naquela época era menos, só tinham dois intérpretes, a equipe era bastante reduzida, nenhum professor participava, só pedagoga, assistente social, psicóloga, e... eu via que todo mundo ficava sobrecarregado.</p>
Âmbar	<p>Bom... é... dificuldade tiveram várias, né, a primeira foi na formação da equipe. A demanda de alunos deficientes ali, eu precisava de pessoas pra me auxiliar... então o primeiro quesito ali foi “quem iria me ajudar”, né... porque, como é que é o NAPNE? Ele é formado ali por professores, técnicos, que são... todo trabalho voluntário, né... e acumulam funções, eles não têm ninguém ali que faça exclusivamente o trabalho do NAPNE, é época não tinha isso, agora até tem, tem os intérpretes que atuam só no atendimento dos surdos, né, mas o trabalho deles é muito focado pros surdos, fora os surdos eles não atendem outras pessoas, né, então... é muito específico, eu não posso considerar eles como equipe, inclusive é pra auxiliar nos trabalhos administrativos, né... e... a gente conseguiu uma técnica, que foi a <b>Violeta</b>, que foi no final do ano passado, eu não consegui nem inserir muito ela nas atividades, porque os nossos horários não eram coincidentes no NAPNE, ela ficava na parte da manhã e da tarde, e eu atuo lá na parte da tarde e noite, então, olha aí, uma diversidade de problemas. Primeira, sem sombra de dúvidas, foi a equipe. Segundo, é... uma quantidade também pequena de... dessa equipe, uma quantidade pequena de servidores que pudessem dedicar seu tempo ao NAPNE, porque acumulam funções, e função... as outras funções parecem ser a principal, o NAPNE ficava como se fosse um “plus”, isso atrapalhava demais, eu senti muita falta de participação dessas pessoas lá. Então, na prática, a gente pouco contava com elas, né... É... além disso, a falta de formação. A gente andou... o trabalho no NAPNE é muito feito nos atropelos, a gente fica apagando incêndio, porque são muitas demandas, demandas pra serem atendidas pra já, porque os alunos sentem a dificuldade em sala de aula, eles já tão tendo aula, e a gente não tem tempo pra se formar, pra estudar. Então, eu falo isso como coordenadora, mas falo também isso por parte da equipe, né... a equipe mesmo atuante era praticamente de alunos, que eram monitores voluntários e monitores remunerados com monitoria. Foram essenciais, esses alunos, pra execução dos projetos: essenciais, sabe? É... primeiro porque essa ferramenta foi tão boa e tão importante, e infelizmente foi cortada esse ano a monitoria dos... a monitoria do NAPNE, né. Que é um assunto que eu quero até tratar a parte, aqui. Mas, outra dificuldade que eu encontrei lá foi então, a equipe, a falta... a exclusividade no tratamento da equipe, é... a falta de formação, é... a dificuldade de comunicação entre os outros setores, que é necessário acontecer. O NAPNE ele tem que tá muito em comunicação com todas as coordenações, de todos os cursos, com a assistência estudantil, com o Registro Acadêmico, com a psicóloga. E essa comunicação é muito difícil, não está padronizada... entendeu? Então, é muito complicada, era um trabalho muito de formiguinha, de mandar e-mail, de pedir é... de solicitar algo que era necessário, né... por exemplo, no Registro Acadêmico a gente precisava pedir pra uma flexibilização pra um aluno que precisa cursar por mais tempo, pra um aluno que precisa fazer a matrícula a destempo, ish... várias, várias demandas, né... É... assistência estudantil pra aqueles alunos mais carentes que precisavam ali de um apoio da assistência estudantil; psicóloga, alguns alunos que a gente precisava encaminhar pra... pra... análise, né... pra... pra... pra verificação profissional da psicóloga. Coordenações, diariamente a gente tinha ali que falar com as várias coordenações pedindo que os professores em sala de aula tomassem algumas medidas que fossem facilitar a vida dos alunos, por exemplo, imprimir uma prova em tamanho maior porque tem alunos com baixa visão. Então, assim, essa comunicação, com certeza, é um super dificultador, e um ponto que precisa muito melhorado, né? Além disso... eu acho que são essas as dificuldades que eu mais encontrei.</p>

3. Quem eram os principais apoiadores do NAPNE do <i>campus</i> Brasília na época de sua gestão?	
Safira	A <b>Caliandra</b> , que não era... não tinha portaria, mas ela ajudava, a psicóloga <b>Alamanda</b> , as pedagogas <b>Tulipa</b> , <b>Azaleia</b> e <b>Violeta</b> , as intérpretes, duas intérpretes, e só. Por um tempo o <b>Lírio</b> , mas que não ajudou, e.... só.
Âmbar	Sem sombra de dúvidas, os principais apoiadores foram os alunos, que me surpreenderam muito com a iniciativa, com o... com a vontade de fazer um bom trabalho, é... a gente conseguiu adequar o perfil de cada aluno a diversas funções que a gente precisava dentro do NAPNE, então sem sombra de dúvidas, foram os alunos os principais apoiadores do NAPNE. E... tivemos ajuda também dos intérpretes, mas eu já falei, é uma área muito específica de atuação, né? Mas eles também ajudaram em parte com a... a questão administrativa, né, desse núcleo, professores... a gente teve o auxílio dos professores, mas é uma ajuda muito limitada, porque o professor ele tá focado no trabalho dele como professor, bem como o técnico, né? Em relação à <b>Violeta</b> eu não vou nem comentar, porque eu tive muito curto tempo nela como técnica na... no núcleo, mas acredito que é essencial que ela esteja lá agora, pra cuidar dessa... da parte administrativa, e gerir essa parte.
4. Cite os trabalhos mais relevantes desenvolvidos pelo NAPNE no período em que a senhora esteve à frente.	
Safira	Curso de Libras básico e curso de Libras intermediário, foram FICs, aula de maquiagem para surdos com uma consultora da Mary Kay, ajuda das intérpretes, a gente chamou as alunas surdas dos <i>campus</i> e amigas das surdas, também surdas para a aula de maquiagem, é... uma caminhada de conscientização do dia do surdo com a equipe do NAPNE pelo <i>campus</i> , distribuindo na cor azul o símbolo “I love you” em cartolina, fazendo uma mãozinha colada num pirulito e dando para as pessoas do <i>campus</i> , e conversando só em Libras, é... o projeto de extensão “Cine PCD”, ele... a ideia era que cada mês passasse um filme e a gente debatesse sobre o filme, mas só foi passado um filme, que foi “Família Belier”, a professora <b>Magnólia</b> que é surda, foi chamada pra falar sobre a história dela, como é que é a vida de um surdo, interagir com quem tava assistindo, foi um projeto importante. Outro foi o “Celeiro de Projetos IFB”, que era outro projeto de extensão que eu coordenava, que a cada 15 dias ou a gente ia para uma escola no Paranoá, ou a Van do IFB ia nessa escola buscar os alunos pra vim no IFB pra gente fazer oficinas de artesanato. As oficinas eram propostas por alunos bolsistas do curso de Eventos, e foram oficinas escolhidas de acordo com a possibilidade de manuseio dos materiais, então não podia ser coisa muito dura pra cortar, nem coisa pontiaguda, nem tesoura com ponta, é... a gente ia fazer pulseira com miçanga viu que era difícil, alguns não tinham coordenação motora fina pra colocar a agulha, ou o nylon nas pulseirinhas, a gente foi adaptando, esse foi muito legal, é... se eu lembrar de mais alguma eu falo. Ah sim, seleção de estagiários e monitores.
Âmbar	O trabalho que eu achei que foi o mais importante, foi a parceria junto à CETEFE, porque ela traz perspectivas da gente mudar a vida do aluno com alguma deficiência no instituto, no sentido de que ela proporciona uma avaliação funcional, ou seja, o que que naquele aluno funciona melhor pra gente conseguir adaptar a aula pra ele, pra que ele aprenda melhor. Então pra mim esse foi, sem sombra de dúvidas, a ação mais importante. Além dela, aquele projeto do “minuto com o NAPNE” que eu achei que serviu pra orientar, pra informar toda comunidade que frequenta o IFB, o <i>campus</i> . A terceira... a terceira ação que eu achei importante também, foi um projeto específico de valorização da vida e prevenção ao suicídio, com palestras, com rodas de conversa, com profissionais, com rodas de conversa com a psicóloga, foi muito bacana, uma coisa muito necessária no dia de hoje, que os alunos estão cada vez mais se sentindo entristecidos, deprimidos e com uma tendência a... a se automutilarem, né? E... quarto projeto que eu achei bem bacana de realizar, foi um projeto que tenta... tenta associar o esporte. Então a gente fez o PRÉ-JIFS que foi uma chamada pra que os alunos... eram esportes para todos, a gente chamada para que os alunos participassem dos jogos com um viés inclusivo. Então a gente teve jogo de bocha com um professor de educação física especializado, que ensinou... quem praticava, quais eram os deficientes que praticavam o esporte, como que o esporte era praticado... foi o bocha, o vôlei sentado, é... também a gente aproveita talentos desportivos que a gente tem no <i>campus</i> , por exemplo, a gente tem o campeão nacional de tênis de mesa, que é aluno da

	<p>Gestão Pública, eu descobri também que tem uma aluna, se não me engano era do curso de Eventos, que tá evadida, mas era campeã nacional de também de remo, paratleta. Então, assim, importante a gente descobrir esses talentos, procurar... procurá-los, né? É... as artes... os esportes e as artes são duas ferramentas muito boas pra serem usadas no aspecto inclusivo. Então, eu falei no projeto do “minuto com o NAPNE”, antes das nossas apresentações das deficiências, a gente tinha uma apresentação musical que na maior parte das vezes eram alunos do próprio Instituto que tinham... que se disponibilizavam ali durante uns minutinhos cantar uma música acompanhado do violão e depois a gente começava as informações sobre as deficiências. Foram os quatro projetos principais, achei bem importante, e... são os que eu dou destaque aqui.</p>
<p>5. Qual o seu nível de satisfação por ter contribuído com o NAPNE do <i>campus</i> Brasília?</p>	
Safira	<p>Foi muito alto, eu fiquei muito feliz durante o primeiro ano, mas desde que do final do ano eu não consegui gastar o recurso, eu comecei a ficar chateada, querendo sair, vi que a equipe estava desmotivada, vi que eu não conseguia mais motivar a equipe, e isso me deixou mais chateada ainda, mas eu tirei o coração do... do... da coordenação em si, eu desanimei de ver que as pessoas falam muito de inclusão da boca pra fora, e que na verdade é uma atitude muito individual, e eu não tava mais na vontade de ficar motivando mais as pessoas, comecei a ficar chateada e com raiva porque achei que as pessoas eram falsas, e que só ficavam falando de inclusão da boca pra fora. Então, no primeiro ano eu fiquei muito contente, feliz, depois fui conhecendo os processos e isso me desanimou mais, eu fiquei chateada, daí eu não quis mais ficar na coordenação.</p>
Âmbar	<p>Eu me sinto com uma total satisfação, eu sinto por não poder continuar no NAPNE por este ano, por mais tempo, porque eu sinto muito que os projetos iniciados precisam ser dado continuidade ali, queria muito mesmo, era um desejo meu, pessoal, de continuar no NAPNE, mas eu precisei priorizar uma questão profissional, importante pra mim, que é fazer o Mestrado, e... por isso eu precisei abrir mão dessa... da coordenação, mas eu participo de lá como membro, e... tô dando o meu total apoio à atual professora, né, inclusive foi uma professora que eu queria que estivesse à frente mesmo, inclusive eu indiquei ela pra tá ali, e... ela tem feito isso. Então, meu nível de satisfação por ter contribuído é total, total mesmo, fico muito feliz de ter feito o trabalho conjuntamente com a equipe, eu sempre falo isso porque eu reconheço que sem aquela equipe ali eu não teria dado conta.</p>
<p style="text-align: center;"><b>SUBTEMA 3</b> <b>Perspectivas e sugestões para o trabalho no NAPNE</b></p>	
<p>1. O que a senhora espera que melhore no NAPNE a curto, médio e longo prazo?</p>	
Safira	<p>Espero que melhore a instrução para a utilização do recurso e não posso dar muitas sugestões pois acompanhei pouco no último ano.</p>
Âmbar	<p>Então... a curto prazo, eu acho que precisa ser institucionalizado o NAPNE como ele já é, como coordenação de inclusão, mas que precisam ser lotadas pessoas ali pra que ele funcione enquanto um órgão, né... e que haja formação dessas pessoas... é... então a princípio é isso, uma estrutura administrativa que tenha capital humano funcionando e sendo capacitado pra tá ali, né? Em médio prazo, é muito importante a gente desenvolver um mecanismo de acompanhamento dos alunos deficientes; não é só fazer uma avaliação funcional, não é só... é... não é só fazer o acolhimento desse aluno, mas ao longo de todo curso desse aluno a gente precisa ter ali uma avaliação de como ele está indo, o que podemos melhorar, é de fato um acompanhamento, porque hoje em dia, isso é muito feito... isso é feito quando o aluno nos procura. Então, assim, o atendimento é muito pontual, o aluno nos procura, pra por exemplo, pedir uma cadeira adequada pra que ele... porque ele tem problema físico. Aí, vamos lá, vamos tentar conseguir a cadeira, né... Atendeu? Se esse aluno não nos procurar novamente, a gente não atende porque a gente não tem força de trabalho pra isso. Então, assim, o que precisa acontecer, é um núcleo que acompanhe esses alunos ao longo de todo o curso, pra ir orientando aluno, pra ir orientando professor, o que</p>

	<p>que o professor faz... pra ir... vendo o nível de desenvolvimento desse aluno, do momento em que ele entra no Instituto ao momento em que ele sai, até, de repente, do posterior, dele no mercado de trabalho. Então eu penso nisso a médio prazo. E a longo prazo, eu acho que é ter uma estrutura de NAPNE consistente, é... forte, pra realizar um bom trabalho, entendeu? Inclusive aí eu já penso no sentido do NAPNE ser um organismo importante, pra definição de políticas públicas que vão acontecer nos próximos anos dentro do IFB e até fora, e até fora, pra ele ter um papel político importante, no sentido de elaboração de normativas, no sentido de contato com o MEC, sabe? No sentido de contato com outras políticas inclusivas que são do Distrito Federal e fora do Distrito Federal... Então, eu acho que a longo prazo é isso.</p>
<p>2. Poderia dar alguma sugestão para que o trabalho do NAPNE seja profícuo?</p>	
Safira	<p>Continuar com festinhas para integrar os componentes, continuar com estagiários, fazer mais ações como o minuto com o NAPNE onde diversos temas eram abordados na hora do intervalo, próximo à cantina, dando a chance de participação dos que por ali estavam.</p>
Âmbar	<p>Então... precisa de gente lá! Precisa de gente que trabalhe exclusivamente no NAPNE, e precisa de gente capacitada! Isso é essencial, isso não tem hoje no NAPNE, e é o básico que precisa de mais lá, entendeu?</p>

### TEMA 3 – A educação inclusiva no *campus* Brasília na perspectiva das pedagogas

<b>SUBTEMA 1</b> <b>Formação acadêmica</b>	
1. Em sua formação acadêmica, a senhora teve oportunidade de estudar sobre algo relacionado à educação inclusiva?	
Esmeralda	Como fiz magistério, estudei na escola normal de Brasília, o tema educação inclusiva era bastante trabalhado e até mesmo vivenciado em nossa formação. Na educação superior achei um tanto superficial a abordagem do tema.
Jade	Me formei em 1994, no Brasil esse tema ainda era pouco discutido. No último semestre da Faculdade tivemos uma disciplina de Educação Inclusiva, mas foi trabalhada de forma superficial. Posteriormente fiz alguns cursos e estudos individuais.
2. Comente a sua resposta fazendo um paralelo com o trabalho desenvolvido atualmente no <i>campus</i> Brasília em decorrência de sua experiência acadêmica.	
Esmeralda	Educação inclusiva é um tema que necessita de capacitação contínua e muito necessária à minha realidade no trabalho que desenvolvo junto aos estudantes do ensino médio no IFB.
Jade	No IFB recebemos um número significativo de pessoas com necessidades específicas. A falta de formação acadêmica nos deixa inseguros para trabalhar com esses alunos.
3. No IFB, a senhora tem tido oportunidade para participar de cursos específicos relacionados à educação de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)? Por favor, justifique sua resposta.	
Esmeralda	O IFB oferta regulamente cursos sobre diversos temas, porém gostaria que fossem abordados cursos mais específicos sobre o tema de alunos com necessidades especiais, especialmente cursos que abordassem as necessidades de nossos alunos específicos do <i>campus</i> .
Jade	Sim. O IFB oferece cursos, palestras e debates sobre o tema.
<b>SUBTEMA 2</b> <b>Dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades laborais</b>	
1. A escola em que a senhora trabalha incentiva a participação do corpo docente em cursos específicos relacionados à educação de alunos com necessidades educacionais especiais? Por favor, justifique sua resposta.	
Esmeralda	Existe uma legislação que regulamenta a dedicação de docentes em capacitação e desenvolvimento de projetos, mas não temos previsto dentro da grade horária de cada professor um horário específico para planejamento coletivo, espaço que ajudaria a trabalhar com o tema. A capacitação então não é orientada de acordo com as necessidades encontradas no cotidiano escolar e sim pela prioridade que cada docente dá.
Jade	São oferecidos cursos e palestras, mas percebo pouca participação.
2. A escola disponibiliza recursos pedagógicos para se trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades específicas? Caso afirmativo, quais? Se não, por que a senhora acha que isso não acontece?	
Esmeralda	Alguns recursos pedagógicos específicos são disponibilizados pela instituição, como exemplo os intérpretes de LIBRAS, mas ainda não suprem toda a demanda que temos.

Jade	Oferece alguns recursos, mas ainda falta muito para conseguirmos atender todos os estudantes com necessidades específicas. Temos interpretes de Libras, mas a quantidade não é suficiente para atender a demanda. Temos um NAPNE, com alguns profissionais, mas ainda falta muito recurso material e pessoal. O NAPNE, não conta com psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo.
3. Observando a estrutura da escola em que trabalha, no que diz respeito aos recursos físicos, materiais e pedagógicos, quais são as principais barreiras, em sua opinião, que dificultam a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas? Por favor, justifique sua resposta.	
Esmeralda	Na minha opinião as barreiras encontradas são: falta de capacitação docente específica para área de necessidades especiais, falta de fluxos de atendimentos que deveriam ser amplamente divulgados pelo NAPNE e falta de reuniões periódicas entre o corpo docente, NAPNE e coordenação pedagógica para discussões sobre o tema.
Jade	Acredito que enfrentamos várias barreiras. Falta de conhecimento das pessoas que trabalham com os alunos com necessidades específicas; pouco interação da família com a escola; Faltam recursos materiais; Falta de pessoas especializadas para trabalhar com esses estudantes. Como o IFB é um Órgão Público a burocracia dificulta a solução de problemas, que poderiam ser resolvidos para amenizar essas barreiras.
<b>SUBTEMA 3</b> <b>Perspectivas para a melhoria do trabalho no IFB</b>	
1. O que a senhora espera melhorar futuramente no trabalho com os professores que atendem alunos com necessidades específicas?	
Esmeralda	Espero que sejam implantados mais espaços para discussões e capacitações sobre o tema.
Jade	Alguns docentes já procuram fazer um trabalho direcionado para atender estudantes com necessidades específicas, através de atendimentos individualizados, atividades avaliativas adaptadas e uma aproximação com a família. O Ideal seria que essas ações fossem adotadas por todos os docentes, bem como buscar aperfeiçoamento.
2. Poderia dar alguma sugestão para a melhoria de seu trabalho com os alunos que apresentam necessidades específicas?	
Esmeralda	Mais capacitações sobre o tema.
Jade	Acompanhamento mais individualizado, apoio de profissionais para acompanhar esses estudantes, trabalhar junto com os docentes para atender as demandas, buscar mais informações, parceria com as famílias, pois, nem sempre as famílias acompanham esses estudantes, e o próprio Instituto dar condições para atender esses estudantes, providenciando os recursos materiais necessários e profissionais especializados.

## TEMA 4 – A educação inclusiva no *campus* Brasília na perspectiva dos alunos

SUBTEMA 1 Perfil sociocultural dos alunos	
1. Onde e quando você nasceu?	
Citrino	Eu nasci no Plano Piloto, em 30 de janeiro de 2002.
Topázio	Eu nasci aqui em Brasília mesmo, eu 2 do 1 de 2001.
Rubi	Eu nasci aqui em Brasília dia 31 de janeiro de 2003.
Ônix	Nasci em Brasília... é... nasci no ano de 2000, dia 12 do 11 de 2000.
Ametista	Eu nasci aqui em Brasília, dia 03 de junho de 2002.
2. Você tem irmãs/irmãos?	
Citrino	Tenho uma irmã.
Topázio	Tenho três irmãos, sendo dois meninos e uma menina.
Rubi	Não.
Ônix	Tenho irmã, uma só.
Ametista	Eu tenho um irmão por parte de mãe e uma irmã por parte de pai.
3. Quantas pessoas vivem em sua casa?	
Citrino	Duas, eu e minha mãe.
Topázio	Eu e minha mãe.
Rubi	É... eu, minha mãe, minha tia, meu vô e minha vó.
Ônix	Quatro, meu pai, minha mãe, minha irmã e eu.
Ametista	Quatro.
4. Qual a profissão de seu pai e sua mãe?	
Citrino	Meu pai é pintor, mas eu não gosto de manter contato com ele, e minha mãe é supervisora administrativa de uma escola.
Topázio	Do meu pai eu não sei, porque nunca tive contato com ele, e minha mãe é assistente social.
Rubi	Minha mãe é servidora pública e meu pai ... ele não trabalha ainda.
Ônix	Os dois são militares, trabalham na aeronáutica.
Ametista	O meu pai é agente penitenciário e a minha mãe ela trabalha no comércio.

5. Sua família recebe algum auxílio social?	
Citrino	Não que eu saiba.
Topázio	Não.
Rubi	Acho que não.
Ônix	Não.
Ametista	Não.
6. Você gosta de ler? Se afirmativo, qual o gênero de texto você costuma ler?	
Citrino	Sim... eu costumo ler ficção, algumas obras realistas, o gênero dos livros indo pra parte japonesa, costumo ler mangáís, e por aí vai...
Topázio	Eu gosto de ler, tipo, livro de ficção.
Rubi	Não muito... mas se eu fosse ler seria de ação, aventura, mistério...
Ônix	Mais ou menos... gosto de ação e drama.
Ametista	Eu gosto de ler... eu gosto de ler romance.
7. Você frequenta parques, cinema, exposições de arte?	
Citrino	De vez em quando cinema, não sou muito de sair de casa não.
Topázio	É... eu não saio muito de casa, só de vez em quando, então só cinema, de vez em quando saio com a minha família pra parque, mas... não muito.
Rubi	Cinema.
Ônix	Sim, gosto muito de cinema, vou de vez em quando no parque.
Ametista	Eu... sim.
<b>SUBTEMA 2</b> <b>Histórico da escolaridade dos alunos</b>	
1. Como foi sua vivência escolar desde a infância? Do que lembra desta época?	
Citrino	Olha, fora o fato da criançada que eu nunca fui muito amigo deles, foi uma vivência boa, apesar da minha preguiça que me deixava de recuperação, sempre foi assim, não tem muito o que dizer.
Topázio	No jardim eu estudei em escola particular, só no jardim, aí a partir do primeiro ano eu comecei a estudar na escola pública, daí eu reprovei o segundo ano porque, tipo, eu não conseguia acompanhar a turma, a turma era muito mais avançada que eu, aí foi nisso que eu descobri as minhas dificuldades, aí daí em diante eu tive já... começou a ter um segmento que as pessoas começaram a me ajudar, porém, só que até o final do ensino básico não fez muita diferença. No ensino fundamental eu já cheguei lá botando todos os laudos na mesa, aí eles começaram a me monitorar uma vez por semana, pra ver como é que tava as minhas atividades, eles me davam prova adaptada com ledor e escritor, porque eu tenho muita

	dificuldade por causa da dislexia, de escrever... eles me davam um tempo a mais, eles tipo, uma atividade que é muito difícil eles pegavam um dia separado pela manhã e me ajudava a fazer, fazia junto com os professores que davam a atividade, era mais ou menos assim. Tipo, a minha vida é difícil desde pequeno por causa das minhas dificuldades, eu não tinha muito, muita ajuda de nenhuma parte até chegar no fundamental. Então eu reprovei um ano no ensino básico... é isso.
Rubi	Na infância, a minha infância foi boa... só que eu não lembro muita coisa assim... no ano passado eu tinha dificuldade em inglês, matemática e português.
Ônix	Eu sempre fui “atentado”, mas depois de um tempo eu comecei melhorar, eu sempre tive aquela questão de não conseguir ficar quieto dentro da sala, aí depois disso, de um tempo, eu comecei a tomar remédio e eu consegui controlar esse... essa... esse jeito de ficar quieto.
Ametista	Ah, foi muito bom! Eu me lembro de me divertir bastante, e... aprender várias coisas, tinha facilidade de aprender, bastante.
2. Estudou só em escola pública, só em escola particular ou em ambas?	
Citrino	Então... desde de quando eu comecei a estudar, ou seja, no jardim de infância até o quarto ano do ensino básico, eu estudei totalmente no particular, daí a partir do quinto ano até o momento atual, eu estudei no público.
Topázio	Eu estudei em ambas, quando era menor eu estudei em particular, que era o jardim de infância, e depois eu fui pra pública, só pública.
Rubi	Particular também, do... até o quarto ano foi na escola particular, e do quinto pra frente foi escola pública.
Ônix	Sim, só em pública.
Ametista	Só em escola pública.
3. Quais matérias você tinha ou tem mais dificuldade em aprender?	
Citrino	Bem... matemática e física, basicamente... foi a partir do nono ano que eu comecei a ter dificuldade. Mas... no nono ano foi porque... eu não tinha muito tempo, e no primeiro foi culpa mais do professor, pelo menos a partir da minha opinião... porque não me sentia confortável pra fazer pergunta pra ele e levava a dúvida pra casa. Hoje... nem tanto, tá melhorando, por conta da professora, agora mais que melhorar da minha parte, para com que eu melhore em si da matéria.
Topázio	Eu tenho física, um pouco de matemática, e tudo que envolve redação, texto, leitura.
Rubi	Inglês, português, matemática, mas tem também história, é... música... física, química... só.
Ônix	Que eu mais tenho é inglês.
Ametista	Acho que matemática, mas só agora depois do ensino fundamental que começou a ficar mais difícil.
4. Qual é a melhor maneira para você aprender o que lhe é ensinado?	
Citrino	Bem... quando eu estou estudando eu gosto de ver... por exemplo, no caso de matemática, eu gosto de ver a fórmula sendo feita, passo a passo, pergunto se tem alguma alteração, aí se for assim, eu aprendo... então quando eu tô querendo aprender uma fórmula de

	matemática, eu deixo uma janela completa e na outra eu vou tentando fazer o cálculo, que daí eu já tenho como referenciar, é assim que eu aprendo quando eu tô estudando.
Topázio	Eu, tipo, eu aprendo melhor escutando, então eu gosto de assistir muito vídeo e documentários.
Rubi	Eu não estudo assim, estudar, estudar, quando eu estudo eu assisto mais é vídeo-aula.
Ônix	Eu pego, desligo a TV de casa, sento na mesa, fico... pego o celular, desligo, porque sempre quando a gente está estudando alguém manda mensagem, vai lá, aí você já tira a atenção, né? Aí eu sempre fico, eu pego fico na mesa, ali na minha, quando tá muito barulho eu vou pro quarto, e sempre revendo, vendo, lendo os livros, vendo vídeo...
Ametista	Eu... eu... eu sempre procuro é... pesquisar muitas coisas pra saber várias coisas, e... eu acho que é uma boa maneira pra você aprender, você sempre continuar a aprender coisas novas.
<b>5. Possui algum problema de saúde que comprometa o seu desempenho escolar?</b>	
Citrino	Eu não sei se é bem um problema de saúde, mas eu posso dizer o TDH, de certa forma, às vezes eu tenho umas enxaquecas por conta da sinusite, mas acho que não passa muito disso.
Topázio	Eu tenho dislexia, DPAC e sou TDH.
Rubi	Não.
Ônix	Eu tomo a ritalina, que é do caso do déficit de atenção... aí, com isso eu acho que melhora mais a minha atenção, eu fico mais quieto na sala.
Ametista	Acho que a minha falta de visão, assim, nunca me... me impediu de fazer nada, assim, mas acho que só isso.
<b>6. Você possui algum problema familiar que compromete o seu desempenho escolar?</b>	
Citrino	Não...
Topázio	Não.
Rubi	Só meu pai que tá preso.
Ônix	Não.
Ametista	Não.
<b>7. Como é a sua relação com seus colegas de sala? E com seus professores?</b>	
Citrino	Bem, eu sou meio “poucos amigos”, então eu fico mais na minha, converso com um colega ou outro e é isso... (sobre os professores) sempre foi boa... só tive um problema com um professor no primeiro ano, mas... na minha opinião foi mais coisa do professor.
Topázio	Eu tenho uma relação boa com os professores, com os colegas de sala sou mais na minha.
Rubi	Boa... com os professores eu não me relaciono muito não... tem vezes que eu fico sozinho, tem vezes que eu fico com algumas pessoas.
Ônix	Ahh, é massa, eu sempre consigo arranjar amigo em todos lugares, conto piada, todo mundo

	ri, os professores também, todos os professores eu dou bem.
Ametista	Ahh, eu... é bom, eu gosto da... do pessoal daqui.
<b>SUBTEMA 3</b> <b>Perspectivas do aluno para o presente e o futuro profissional</b>	
<b>1. Você gosta do curso que faz no Instituto Federal de Brasília?</b>	
Citrino	Sim, eu sempre gostei de TI <sup>11</sup> , desde pequeno, então, na realidade, quem tomou a atitude de entrar no curso nem foi a minha mãe, foi mais minha, ela só me informou do curso... tanto que eu já mexia com linguagem de programações antes de entrar aqui no Instituto, então pra mim foi mais uma formação profissional, de TI no geral.
Topázio	Sim, gosto.
Rubi	Gosto.
Ônix	Gosto, apesar de ser puxado, mas, no fim é bom, né? Que quando a gente sai daqui, formado, já é praticamente uma profissão que a gente vai ter pra fazer no fim.
Ametista	Bastante! Eu que escolhi fazer.
<b>2. Que atividades desenvolvidas no IFB, <i>campus</i> Brasília te deixa satisfeito?</b>	
Citrino	Bem... eu gosto... você diz sobre aulas, essas coisas? Ok, pra ser mais específico eu gosto mais das aulas de programação, só que pra mim, elas são um pouco incompletas, porque elas te ensinam a programar, mas não te ensinam a fazer o programa funcionar. Então pra mim eles podiam ser mais atentos a isso, porque, por exemplo, eu acho, que vai seguir assim: a gente vai lá, vai ter contato com algumas linguagens, nenhuma profundamente, então, por exemplo, eu, se eu fosse sair do curso agora eu não ia me sentir confiante pra trabalhar em alguma empresa, porque pra mim falta, tipo, vários ensinamentos, que tipo, que eu já aprendi por fora, mas, pra quem não tá, não vai saber. (sobre atividades diversas, além das aulas) Pra mim “é” mais as aulas mesmo, eu não participo de muita coisa assim por fora.
Topázio	Gosto das aulas mais... é... como fala... é que não são muito matéria, são mais divertidas, tipo artes, educação física, gosto também da área de informática que é programação, fazer essas coisas.
Rubi	Mexer no computador e jogar nos jogos que têm aqui: ping-pong e basquete.
Ônix	Eu gosto do futsal... futsal e o basquete.
Ametista	Ahh, acho que as aulas em si, eu gosto bastante das áreas do curso de informática, eu acho muito legal, e é o que me motiva a vim pra cá, é poder vir e conhecer essa área que eu gosto.
<b>3. Você já teve acompanhamento pedagógico em momento anterior à chegada ao Instituto Federal de Brasília?</b>	
Citrino	Tinha as pedagogas que vez em quando conversavam comigo, as psicólogas, e também eu tinha o direito a fazer em sala separada, essas coisas padrão de cada escola, quando é atestado o TDH ou alguma doença, então é mais um padrão, eu acho.

<sup>11</sup> TI = Tecnologia da Informação

Topázio	Sim, eu, em qualquer tipo de avaliação eu tinha um leitor e um escritor, aí também, tipo, uma vez por semana eles me chamavam lá pra avaliar minhas atividades que eu fiz pela semana, era mais ou menos só isso.
Rubi	Eu ia lá e fazia algumas atividades na sala de recursos, elas passavam e eu fazia, aí se tinha dever de casa eu fazia, mas era como apoio pra me ajudar.
Ônix	Tive só em um colégio só, aí depois que eu saí desse colégio vim pra cá e continuei no atendimento. Era... eu tinha um leitor também, a mulher ia pra minha sala lá, na verdade eu ia pra uma sala separada, aí chegava lá ela lia os negócios, me explicava e eu ia escrevendo, eu ia dando as respostas, fazendo as respostas.
Ametista	Não.
4. Você se imagina trabalhando como Técnico em Informática?	
Citrino	É o meu objetivo.
Topázio	Sim, queria fazer ciência da computação.
Rubi	Sim.
Ônix	Não queria muito, mas... quem sabe mais pra frente eu consiga, né?
Ametista	Sim!
5. Gostaria de dar alguma sugestão para melhoria no atendimento do NAPNE/CGAE/CDMI aos alunos com necessidades específicas?	
Citrino	Maior preparação para lidar com quem tem necessidade especial. Melhorar o ambiente pra diminuir o barulho na hora da prova. Um ambiente separado e silencioso.
Topázio	Mudar um pouco os métodos de ensino, mudar o ambiente de estudo.
Rubi	Não.
Ônix	Dar mais atenção ao estudante não somente durante as provas, mas durante todo o período letivo.
Ametista	A gente já tem várias coisas que ajudam, o que os alunos deveriam fazer mais é procurar ajuda, em vez das pessoas que ajudam procurar os alunos que tem dificuldade. Eu acho o método de ajuda (monitores e professores) eu acho muito bom.

### ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro através desse termo que concordei em ser entrevistado para participar da pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA: PERCURSOS, PROCESSOS E IMPACTOS DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO NAPNE PARA OS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, que tem como pesquisadora responsável Ana Roberta Crisóstomo de Moraes, aluna do Mestrado Profissional em Educação Social e Intervenção Comunitária do Instituto Politécnico de Santarém- Portugal, que tem como orientadora a Professora Doutora Lia Pappámikail.

A pesquisa tem como objetivo investigar, mediante procedimentos da pesquisa qualitativa, os impactos das ações desenvolvidas pelo NAPNE para os alunos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no *campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília.

Firmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado/a dos objetivos que são estritamente acadêmicos.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada. A entrevista será gravada a partir da assinatura desta autorização.

O acesso e análise de dados se farão apenas pelo pesquisador/a e/ou seus orientadores/as e coordenadores/as.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Caso surjam dúvidas ou queira comentar algum aspecto relacionado à pesquisa, poderei entrar em contato com o pesquisador/a, através dos telefones: 61-98255-5975 ou pelo e-mail [robertacrisostomo@gmail.com](mailto:robertacrisostomo@gmail.com).

Fui informado/a que meu nome não será divulgado na pesquisa, sendo o resultado de minha participação identificado por um pseudônimo, que poderão ser utilizados trechos da minha fala e ou escrita, sempre que eu desejar, me será fornecido esclarecimento sobre cada uma das etapas da pesquisa, que a qualquer momento eu poderei recusar a continuar participando da pesquisa.

Finalmente tendo eu compreendido tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos e das minhas responsabilidades, compreendo a importância da minha participação para a realização dessa pesquisa, DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO OBRIGADO(A) A PARTICIPAR.

Assinatura do entrevistado (a) \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador(a) \_\_\_\_\_

*Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)*

ANEXO IV – PLANIFICAÇÃO DO PROJETO SOCIOEDUCATIVO

NECESSIDADES (Diagnóstico - Fase de Anteprojeto)	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES	TAREFAS	RECURSOS									CUSTO POR TAREFA			CUSTO POR ATIVIDADE			CUSTO POR OBJETIVO			CUSTO GERAL DO PROJETO					
					MATERIAS			HUMANOS				FINANCEIROS		Próprios	Externos	TOTAL	Próprios	Externos	TOTAL	Próprios	Externos	TOTAL	Próprios	Externos	TOTAL			
					Próprios	Externos	Valor	Próprios	Externos	Vencimento Mensal do recurso humano interno	Horas trabalhadas	Valor	Próprios													A adquirir	Valor	
Diagnosticar junto aos professores e servidores insegurança no que se refere ao acolhimento do aluno com necessidades específicas no <i>campus</i> Brasília	1. Sensibilizar e conscientizar os servidores sobre como atender os alunos com necessidades específicas do <i>campus</i> Brasília.	1.1 Buscar e formar parcerias externas junto às associações/entidades que possam colaborar com a promoção do conhecimento acerca do atendimento das pessoas com necessidades específicas;	1.1.1 Buscar parcerias com associações/entidades capazes de colaborar com a promoção do conhecimento acerca do assunto	1.1.1.1 Fazer um mapeamento das instituições existentes em Brasília	Computador*, Internet*	N.A.	R\$ 2,00	Servidor do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	3	R\$ 78,41	N.A.	N.A.	R\$ 0,00	R\$ 80,41	R\$ 0,00	R\$ 80,41	R\$ 249,09	R\$ 0,00	R\$ 249,09	R\$ 453,55	R\$ 0,00	R\$ 453,55	R\$ 16.459,23	R\$ 0,00	R\$ 16.459,23	
				1.1.1.2 Criar uma planilha com os dados das entidades encontradas	Computador*	N.A.	R\$ 1,00	Servidor do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	2	R\$ 52,27	N.A.	N.A.	R\$ 0,00	R\$ 53,27	R\$ 0,00	R\$ 53,27										
				1.1.1.3 Verificar com as instituições encontradas o interesse em formação de parceria	Computador*, Telefone**	N.A.	R\$ 37,00	Servidor do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	3	R\$ 78,41	N.A.	N.A.	R\$ 0,00	R\$ 115,41	R\$ 0,00	R\$ 115,41										
				1.1.2.1 Delimitar os termos das parcerias com as entidades interessadas	Computador*, Internet*	N.A.	R\$ 2,00	Servidor do setor jurídico do IFB	Colaboradores das entidades parceiras	R\$ 5.200,00	2	R\$ 59,09	N.A.	N.A.	R\$ 0,00	R\$ 61,09	R\$ 0,00	R\$ 61,09										
				1.1.2.2 Marcar reunião com as entidades interessadas para a assinatura do termo de parceria (serviço voluntário)	Computador*, Internet*	N.A.	R\$ 2,00	Jurídico do IFB	Colaboradores das entidades parceiras	R\$ 5.200,00	0,5	R\$ 14,77	N.A.	N.A.	R\$ 0,00	R\$ 16,77	R\$ 0,00	R\$ 16,77										
				1.1.2.3 Reservar sala de reunião para a assinatura do termo de parceria	Telefone**	N.A.	R\$ 1,00	Servidor do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	0,1	R\$ 2,61	N.A.	N.A.	R\$ 0,00	R\$ 3,61	R\$ 0,00	R\$ 3,61										
			1.1.2.4 Imprimir os termos de parcerias	Computador*, toner, 50 folhas de papel A4	N.A.	R\$ 16,39	Servidor do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	0,1	R\$ 2,61	N.A.	N.A.	R\$ 0,00	R\$ 19,00	R\$ 0,00	R\$ 19,00											
			1.1.2.5 Realizar a reunião com as entidades parceiras para assinatura do termo	Café, água	N.A.	R\$ 5,50	Jurídico do IFB	Colaboradores das entidades parceiras	R\$ 5.200,00	3	R\$ 88,64	N.A.	N.A.	R\$ 0,00	R\$ 94,14	R\$ 0,00	R\$ 94,14											
			1.2 Buscar, dentro do <i>campus</i> Brasília, servidores capacitados que possam colaborar com a formação dos servidores por meio de oficinas e palestras que abordem o atendimento inicial da pessoa com necessidades específicas.	1.2.1 Identificar entre o próprio quadro do <i>campus</i> Brasília servidores que sejam capacitados e queiram colaborar com a formação e capacitação de outros servidores e demais interessados.	1.2.1.1 Enviar um e-mail a todos os servidores do <i>campus</i> Brasília, capacitados na área de educação inclusiva, solicitando a apresentação de interessados em colaborar com a formação de servidores técnicos, docentes e demais interessados.	Computador*, Internet*	N.A.	R\$ 2,00	Servidor do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	1	R\$ 26,14	N.A.	N.A.	R\$ 0,00	R\$ 28,14	R\$ 0,00	R\$ 28,14	R\$ 5.293,91	R\$ 0,00	R\$ 5.293,91	R\$ 5.798,39	R\$ 0,00	R\$ 5.798,39	R\$ 16.459,23	R\$ 0,00	R\$ 16.459,23
			1.2.1.2 Procurar, junto ao setor de Gestão de Pessoas, servidores que entregaram algum certificado de	Arquivos internos da GP	N.A.	R\$ -	Servidor do <i>campus</i> Brasília.e do setor da GP do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	4	R\$ 104,55	N.A.	N.A.	R\$ 0,00	R\$ 104,55	R\$ 0,00	R\$ 104,55											







utilizem como recurso pedagógico e para serem disseminadores do conhecimento no <i>campus</i> Brasília.	colaboradores de NAPNES sobre o uso dos equipamentos, recursos e materiais assistivos.	capacitação bem como o telefone de cada uma e o funcionário responsável.	2.4.1.2 Realizar as ligações às associações parceiras para verificação de interesse.	Telefone**	N.A.	R\$ 24,00	Servidor do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	2	R\$ 52,27	N.A.	N.A.	N.A.	R\$ 76,27	R\$ 0,00	R\$ 76,27	R\$ 3.310,75	R\$ 0,00	R\$ 3.310,75	
			2.4.1.3 Escolher a associação parceira interessada e menos onerosa e solicitar indicação do nome de um colaborador para realizar o curso.	N. A	N.A.	R\$ -	Servidor do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	1	R\$ 26,14	N.A.	N.A.	N.A.	R\$ 26,14	R\$ 0,00	R\$ 26,14				
			2.4.2.1 Agendar os dias da capacitação junto aos colaboradores identificados para realizar o curso.	Computador*, Internet*, Telefone**	N.A.	R\$ 14,00	Servidor do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	1	R\$ 26,14	N.A.	N.A.	N.A.	R\$ 40,14	R\$ 0,00	R\$ 40,14				
			2.4.2.2 Enviar memorando aos diretores geral e de ensino do <i>campus</i> Brasília com o intuito de comunicar sobre a capacitação e a sua necessidade da presença dos colaboradores.	Computador*, Internet*	N.A.	R\$ 2,00	Servidor do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	1	R\$ 26,14	N.A.	N.A.	N.A.	R\$ 28,14	R\$ 0,00	R\$ 28,14				
			2.4.2.3 Reservar sala para realização do curso.	Telefone**	N.A.	R\$ 1,00	Servidor do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	0,5	R\$ 13,07	N.A.	N.A.	N.A.	R\$ 14,07	R\$ 0,00	R\$ 14,07				
			2.4.2.4 Preparar os materiais e recursos necessários para realização do curso.	Quadro, pincel, Internet*, Computador*	N.A.	R\$ 10,00	Servidor do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	2	R\$ 52,27	N.A.	N.A.	N.A.	R\$ 62,27	R\$ 0,00	R\$ 62,27				
			2.4.2.5. Realizar o curso de capacitação.	Quadro, pincel, Internet*, Computador*	NA	R\$ 10,00	N.A.	Colaborador	R\$ 3.000,00	4	R\$ 3.000,00	R\$ 3.000,00	N.A.	N.A.	R\$ 3.010,00	R\$ 0,00	R\$ 3.010,00				
			2.4.2.6 Oferecer lanche na aula inaugural do curso.	N.A.	Salgados, bolo e bebidas	R\$ 130,00	Servidor do <i>campus</i> Brasília.	N.A.	R\$ 4.600,00	1	R\$ 26,14	R\$ 130,00	N.A.	N.A.	R\$ 156,14	R\$ 0,00	R\$ 156,14				
Taxa de desgaste do Computador*			R\$ 1,00																		
Taxa de desgaste do quadro*			R\$ 1,00																		
Taxa de uso da Internet			R\$ 1,00																		
Valor da resma de papel			R\$ 28,90																		
Tarifa chamada local por minuto			R\$ 0,20																		
Custo impressão por folha			R\$ 0,25																		

**ANEXO V – CRONOGRAMA DO PROJETO SOCIOEDUCATIVO**

NECESSIDADES (Diagnóstico - Fase de Anteprojeto)	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES	TAREFAS	(MÊS)																																			
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29							
Diagnosticar junto aos professores e servidores insegurança no que se refere ao acolhimento do aluno com deficiência no <i>campus</i> Brasília.	1. Sensibilizar e conscientizar os servidores sobre como atender os alunos com deficiência do <i>campus</i> Brasília.	1.1 Buscar e formar parcerias externas junto às associações/entidades que possam colaborar com a promoção do conhecimento acerca do atendimento das pessoas com deficiência;	1.1.1 Buscar parcerias com associações/entidades capazes de colaborar com a promoção do conhecimento acerca do assunto	1.1.1.1 Fazer um mapeamento das instituições existentes em Brasília																																				
				1.1.1.2 Criar uma planilha com os dados das entidades encontradas																																				
				1.1.1.3 Verificar com as instituições encontradas o interesse em formação de parceria																																				
			1.1.2 Formalizar a parceria com as entidades interessadas	1.1.2.1 Delimitar os termos das parcerias com as entidades interessadas																																				
				1.1.2.2 Marcar reunião com as entidades interessadas para a assinatura do termo de parceria (serviço voluntário)																																				
				1.1.2.3 Reservar sala de reunião para a assinatura do termo de parceria																																				
		1.2 Buscar, dentro do <i>campus</i> Brasília, servidores capacitados que possam colaborar com a formação dos servidores por meio de oficinas e palestras que abordem o atendimento inicial da pessoa com deficiência;	1.2.1 Identificar entre o próprio quadro do <i>campus</i> Brasília, servidores que sejam capacitados e queiram colaborar com a formação e capacitação de outros servidores.	1.1.2.4 Solicitar à copeira o café e a água para o dia da reunião																																				
				1.1.2.5 Imprimir os termos de parcerias																																				
				1.1.2.6 Realizar a reunião com as entidades parceiras para assinatura do termo																																				
				1.2.1.1 Enviar um e-mail a todos os servidores do IFB, capacitados na área de educação inclusiva, solicitando a apresentação de interessados em colaborar com a formação de servidores técnicos e docentes.																																				
				1.2.1.2 Procurar, junto ao setor de Gestão de Pessoas, servidores que entregaram algum certificado de especialização na área.																																				
				1.2.1.3 Convidar os servidores encontrados pela Gestão de pessoas que não se apresentaram por e-mail.																																				
			1.2.2 Articular junto aos formadores sobre a realização da formação dos servidores	1.2.1.4 Fazer um banco de talentos com os servidores capacitados na área																																				
				1.2.1.5 Escolher, do banco de talentos, 5 servidores que demonstraram interesse em contribuir com a formação.																																				
				1.2.2.1 Marcar uma reunião com os 5 servidores com o intuito de traçar estratégia sobre o curso de formação																																				
				1.2.2.2 Reservar sala de reunião com os formadores																																				
			1.3 Realizar o curso de formação para os servidores	1.3.1 Realizar o curso de formação, com 5 turmas, com a carga horária de 40 horas aula	1.2.2.3 Solicitar à copeira o café e a água para o dia da reunião																																			
					1.2.2.4 Realizar a reunião com os 5 servidores formadores																																			
					1.3.2.1 Montar, no máximo, 5 turmas do curso.																																			
					1.3.2.2 Elaborar o cronograma de início e fim das turmas																																			
		1.3.2.3 Encaminhar um e-mail contendo o cronograma das turmas para cada servidor interessado em participar																																						
		1.3.2.4 Realizar o curso de formação dos servidores do <i>campus</i> Brasília com a carga horária de 40 horas aula																																						











NECESSIDADES (Diagnóstico - Fase de Anteprojeto)	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES	TAREFAS	(MÊS)																																				
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30							
Diagnosticar junto aos professores e servidores insegurança no que se refere ao acolhimento do aluno com deficiência no IFB	1. Sensibilizar e conscientizar os servidores sobre como atender os alunos com deficiência do IFB.	1.1 Buscar e formar parcerias externas junto às associações/entidades que possam colaborar com a promoção do conhecimento acerca do atendimento das pessoas com deficiência;	1.1.1 Buscar parcerias com associações/entidades capazes de colaborar com a promoção do conhecimento acerca do assunto	1.1.1.1 Fazer um mapeamento das instituições existentes em Brasília																																					
				1.1.1.2 Criar uma planilha com os dados das entidades encontradas																																					
				1.1.1.3 Verificar com as instituições encontradas o interesse em formação de parceria																																					
			1.1.2 Formalizar a parceria com as entidades interessadas	1.1.2.1 Delimitar os termos das parcerias com as entidades interessadas																																					
				1.1.2.2 Marcar reunião com as entidades interessadas para a assinatura do termo de parceria (serviço voluntário)																																					
				1.1.2.3 Reservar sala de reunião para a assinatura do termo de parceria																																					
		1.2 Buscar, dentro do IFB, servidores capacitados que possam colaborar com a formação dos servidores por meio de oficinas e palestras que abordem o atendimento inicial da pessoa com deficiência;	1.2.1 Identificar entre o próprio quadro do IFB servidores que sejam capacitados e queiram colaborar com a formação e capacitação de outros servidores.	1.1.2.4 Solicitar à copeira o café e a água para o dia da reunião																																					
				1.1.2.5 Imprimir os termos de parcerias																																					
				1.1.2.6 Realizar a reunião com as entidades parceiras para assinatura do termo																																					
				1.2.1.1 Enviar um e-mail a todos os servidores do IFB, capacitados na área de educação inclusiva, solicitando a apresentação de interessados em colaborar com a formação de servidores técnicos e docentes.																																					
				1.2.1.2 Procurar, junto ao setor de Gestão de Pessoas, servidores que entregaram algum certificado de especialização na área.																																					
				1.2.1.3 Convidar os servidores encontrados pela Gestão de pessoas que não se apresentaram por e-mail.																																					
			1.2.2 Articular junto aos formadores sobre a realização da formação dos servidores	1.2.1.4 Fazer um banco de talentos com os servidores capacitados na área																																					
				1.2.1.5 Escolher, do banco de talentos, 5 servidores que demonstraram interesse em contribuir com a formação.																																					
				1.2.2.1 Marcar uma reunião com os 5 servidores com o intuito de traçar estratégia sobre o curso de formação																																					
				1.2.2.2 Reservar sala de reunião com os formadores																																					
			1.3 Realizar o curso de formação para os servidores	1.3.1 Realizar o curso de formação, com 5 turmas, com a carga horária de 40 horas aula	1.2.2.3 Solicitar à copeira o café e a água para o dia da reunião																																				
					1.2.2.4 Realizar a reunião com os 5 servidores formadores																																				
				1.3.2.1 Montar, no máximo, 5 turmas do curso.	1.3.2.1 Montar, no máximo, 5 turmas do curso.																																				
					1.3.2.2 Elaborar o cronograma de início e fim das turmas																																				
1.3.2.3 Encaminhar um e-mail contendo o cronograma das turmas para cada servidor interessado em participar	1.3.2.3 Encaminhar um e-mail contendo o cronograma das turmas para cada servidor interessado em participar																																								
	1.3.2.4 Realizar o curso de formação dos servidores do IFB com a carga horária de 40 horas aula																																								





NECESSIDADES (Diagnóstico - Fase de Anteprojeto)	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES	TAREFAS	(MÊS)																																			
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
Diagnosticar junto aos professores e servidores insegurança no que se refere ao acolhimento do aluno com deficiência no IFB	1. Sensibilizar e conscientizar os servidores sobre como atender os alunos com deficiência do IFB.	1.1 Buscar e formar parcerias externas junto às associações/entidades que possam colaborar com a promoção do conhecimento acerca do atendimento das pessoas com deficiência;	1.1.1 Buscar parcerias com associações/entidades capazes de colaborar com a promoção do conhecimento acerca do assunto	1.1.1.1 Fazer um mapeamento das instituições existentes em Brasília																																				
				1.1.1.2 Criar uma planilha com os dados das entidades encontradas																																				
				1.1.1.3 Verificar com as instituições encontradas o interesse em formação de parceria																																				
			1.1.2 Formalizar a parceria com as entidades interessadas	1.1.2.1 Delimitar os termos das parcerias com as entidades interessadas																																				
				1.1.2.2 Marcar reunião com as entidades interessadas para a assinatura do termo de parceria (serviço voluntário)																																				
				1.1.2.3 Reservar sala de reunião para a assinatura do termo de parceria																																				
		1.1.2.4 Solicitar à copeira o café e a água para o dia da reunião																																						
		1.1.2.5 Imprimir os termos de parcerias																																						
		1.2 Buscar, dentro do IFB, servidores capacitados que possam colaborar com a formação dos servidores por meio de oficinas e palestras que abordem o atendimento inicial da pessoa com deficiência;	1.2.1 Identificar entre o próprio quadro do IFB servidores que sejam capacitados e queiram colaborar com a formação e capacitação de outros servidores.	1.2.1.1 Enviar um e-mail a todos os servidores do IFB, capacitados na área de educação inclusiva, solicitando a apresentação de interessados em colaborar com a formação de servidores técnicos e docentes.																																				
				1.2.1.2 Procurar, junto ao setor de Gestão de Pessoas, servidores que entregaram algum certificado de especialização na área.																																				
				1.2.1.3 Convidar os servidores encontrados pela Gestão de pessoas que não se apresentaram por e-mail.																																				
				1.2.1.4 Fazer um banco de talentos com os servidores capacitados na área																																				
				1.2.1.5 Escolher, do banco de talentos, 5 servidores que demonstraram interesse em contribuir com a formação.																																				
				1.2.2 Articular junto aos formadores sobre a realização da formação dos servidores	1.2.2.1 Marcar uma reunião com os 5 servidores com o intuito de traçar estratégia sobre o curso de formação																																			
			1.2.2.2 Reservar sala de reunião com os formadores																																					
			1.2.2.3 Solicitar à copeira o café e a água para o dia da reunião																																					
			1.2.2.4 Realizar a reunião com os 5 servidores formadores																																					
			1.3 Realizar o curso de formação para os servidores	1.3.1 Realizar o curso de formação, com 5 turmas, com a carga horária de 40 horas aula	1.3.2.1 Montar, no máximo, 5 turmas do curso.																																			
					1.3.2.2 Elaborar o cronograma de início e fim das turmas																																			
					1.3.2.3 Encaminhar um e-mail contendo o cronograma das turmas para cada servidor interessado em participar																																			
1.3.2.4 Realizar o curso de formação dos servidores do IFB com a carga horária de 40 horas aula																																								











## APÊNDICES

### APÊNDICE I – Decreto 5.154/2004

#### DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,  
DECRETA:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso

planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

*Parágrafo único.* Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

## APÊNDICE II – Resolução 024-2013/CS-IFB



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

### RESOLUÇÃO N.º 024-2013/CS-IFB

#### **Regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.**

O Presidente do Conselho Superior do INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - IFB, nomeado pela Portaria N.º 649, de 23 de maio de 2011, publicada no Diário Oficial da União em 24 de maio de 2012, em observância ao disposto no inciso IV, art. 3.º, do Estatuto do IFB:

CONSIDERANDO a Lei n.º 11.892/2008, que propõe uma educação profissional voltada para a inclusão de jovens e adultos e de trabalhadores e que beneficie o socioeconômico local e regional;

CONSIDERANDO o *Acordo de Metas e Compromissos* assinado entre a Rede Federal de Educação Profissional e o Governo Federal que firma o compromisso de eliminar barreiras educativas e promover políticas de inclusão e assistência estudantil;

CONSIDERANDO o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que tem como objetivo “...contribuir para a promoção da inclusão social pela educação...” e garantir o “...acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.” e afirmando-se que essa inclusão deve considerar a especificidade do estudante, as áreas de ensino, a pesquisa e a extensão que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente;

CONSIDERANDO o artigo 27 da Convenção da ONU, ratificada pelo Brasil em 2008, que assegura à pessoa com deficiência a liberdade de escolha de trabalho, adaptação física e atitudinal dos locais de trabalho, formação profissional, justo salário, condições seguras e saudáveis de trabalho, sindicalização, garantia de livre iniciativa no trabalho autônomo, empresarial ou cooperativado;

CONSIDERANDO o contido no Decreto 7611/11 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado;

CONSIDERANDO o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC;

CONSIDERANDO o que consta no “Eixo Educação” do Plano Viver sem Limite;

CONSIDERANDO o Art. 17 da Lei 10098/2000; que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade à comunicação de pessoas com necessidades específicas;



SGAN 610, Módulos D, E, F e G, Brasília-DF – CEP 70860-100  
Telefone: (61) 2103-2139 – Fax: (61) 2103-2136  
[www.ifb.edu.br](http://www.ifb.edu.br)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

CONSIDERANDO a Carta de Brasília, documento da Plenária Final do I Fórum Distrital de EPT Inclusiva promovido pelo IFB de 27 a 30 de agosto de 2013.

CONSIDERANDO a consulta pública realizada de 18 de dezembro a 31 de janeiro de 2013 no site do IFB;

CONSIDERANDO o que consta no do Processo nº 23098.001037/2013-41;

CONSIDERANDO a decisão da 20ª Reunião Ordinária do Conselho Superior do IFB, realizada em 20 de agosto de 2013;

No uso de suas atribuições legais, RESOLVE:

**Art. 1º - Instituir**, o Regulamento do NAPNE- Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – no Instituto Federal de Brasília, conforme dispositivos a seguir:

## CAPÍTULO I

### DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

**Art. 2º** – O presente regulamento disciplina a organização, o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, a serem implantados em todos os campi do Instituto Federal de Brasília.

## CAPÍTULO II

### DA NATUREZA E FINALIDADE

**Art. 3º** – O NAPNE, criado por Portaria em cada campus, é um setor consultivo, que responde pelas atividades de inclusão das pessoas com necessidades específicas.

**Art. 4º** – O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e, na medida do possível, as atitudinais, de forma a promover inclusão de todos(as) na educação profissional e tecnológica.

## CAPÍTULO III

### DA CONSTITUIÇÃO, DA ORGANIZAÇÃO, DA ELEIÇÃO E DO MANDATO

**Art. 5º** – O NAPNE será composto por no mínimo três (03) servidores do IFB, dentre eles, um coordenador(a), um(a) secretário(a) e por uma equipe multidisciplinar voluntária com



SGAN 610, Módulos D, E, F e G, Brasília-DF – CEP 70860-100  
Telefone: (61) 2103-2139 – Fax: (61) 2103-2136  
[www.ifb.edu.br](http://www.ifb.edu.br)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília**

representação de todos os segmentos do Campus, subordinado diretamente à Diretoria de Ensino, Pesquisa e de Extensão.

**Art. 6º** – O (A) coordenador(a) do NAPNE será eleito(a) por um período de dois anos, podendo haver uma única recondução a um mandato subsequente.

§ 1º – A escolha será feita por meio do voto direto e secreto, em único turno e cada eleitor deverá votar em um(a) candidato(a). Será considerado(a) vencedor (a) o(a) servidor do quadro efetivo do Instituto Federal de Brasília que obtiver o maior número de votos.

§ 2º – Em caso de empate, será seguido o regulamento do IFB que trata do assunto.

§ 3º – Os outros membros serão compostos por adesão.

§ 4º – O (A) secretário(a) e o terceiro membro da equipe serão designados pelo Coordenador eleito.

§ 5º – Em caso de vacância, o(a) secretário(a) substituirá o(a) Coordenador(a).

§ 6º – A eleição será coordenada p pela Direção Geral do Campus.

§ 7º – O resultado da eleição será oficializado pela Direção-Geral do Campus e o Coordenador eleito será investido na função por meio de portaria, logo após a divulgação dos resultados.

§ 8º – O coordenador eleito passará, obrigatoriamente, por uma capacitação a ser disponibilizada pela Pró-reitoria de Extensão.

**Art. 7º** – Perderá a função qualquer membro do NAPNE que:

**I** – Contrariar as disposições legais, regulamentares e regimentais do IFB.

**II** – Faltar, sem justificativa, três reuniões consecutivas ou quatro alternadas.

**Parágrafo único.** Antes da perda da função, conforme os casos acima, será assegurado ao membro a ampla defesa e o contraditório.

**III** – A convocação para as atividades inerentes ao NAPNE deverá ser feita com o prazo mínimo de sete dias, com chamada única, independente do número de participantes e de representatividade e será expedida pela Coordenação do NAPNE.

**IV** – O NAPNE reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quando convocado pelo Coordenador.

**V** – As reuniões ordinárias do NAPNE constarão no cronograma do Campus.





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

## CAPÍTULO IV

### DA COMPETÊNCIA E ATRIBUIÇÕES

**Art. 8º** – Além de outras que venham a ser definidas pela Coordenação de Educação Inclusiva, o NAPNE terá como atribuição:

**I** – Apreciar os assuntos concernentes:

- a) à quebra de barreiras, no Campus, conforme citadas no Art. 4
- b) ° desta Resolução.
- b) ao atendimento de pessoas com necessidades específicas (deficiência, superdotação/altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento) no Campus;
- c) à criação e revisão de políticas visando à inserção de questões relativas à inclusão na educação profissional e tecnológica, em âmbito interno ou externo do Campus;
- d) à promoção de eventos que envolvam a sensibilização e formação de servidores para as práticas inclusivas em âmbito institucional.

**II** – Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, além de material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas.

**III** – Prestar assessoria aos dirigentes do Campus em questões relativas à inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas.

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

**Parágrafo Único:** O NAPNE buscará desenvolver estas atividades preferencialmente por meio de projetos de Extensão.

**V** – Estimular a prática da pesquisa em assuntos relacionados à EPT inclusiva, preferencialmente por meio de parcerias.

**VI** – Elaborar em conjunto com os demais setores do Campus, ações de atendimento aos estudantes com necessidades específicas

**VII** – Auxiliar, com o apoio da DREP e demais setores, a adequação curricular, conforme programas definidos.

**Art. 9º** – São atribuições do Coordenador do NAPNE:



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília**

- I** – Articular os setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão, sugerindo prioridades.
- II** – Assessorar a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias com instituições/organizações que ministrem educação profissional para Pessoas com Necessidades Específicas, órgãos públicos e outros afins.
- III** – Cuidar da divulgação de informações e eventos sobre o Programa de Inclusão do Instituto e de outros órgãos, objetivando garantir o acesso, permanência, conclusão com êxito e a inserção sociolaboral de estudantes com necessidades específicas.
- IV** – Convocar os membros do NAPNE para reuniões.
- V** – Presidir as reuniões e aprovar as pautas das mesmas.
- VI** – Dirigir e encaminhar as discussões.
- VII** – Fazer uso do voto ordinário e votar para desempate, se necessário.
- VIII** – Emitir parecer referente às deliberações do núcleo.
- IX** – Apresentar aos integrantes do núcleo e à comunidade escolar do Campus as deliberações do NAPNE e solicitar posições com relação a assuntos de interesse geral, quando se fizer necessário.
- X** – Participar da elaboração de projetos e editais que visem captar recursos para as ações do NAPNE.
- XI** – Cumprir, no mínimo, 08 (oito) horas semanais, em atividades do NAPNE distribuídas na Carga Horária do Servidor, excluindo a carga horária destinada a sala de aula.
- XII** – Participar das reuniões da Coordenação de Educação Inclusiva, sempre que convocado.
- XIII** – Apresentar, semestralmente, um plano de trabalho à DREP, contemplando as oito (08) horas de atividades dedicadas ao NAPNE.

**Art. 10º – São atribuições do(a) Secretário(a):**

- I** – Manter os documentos do NAPNE em ordem.
- II** – Lavrar atas de reunião.
- III** – Cumprir, no mínimo, 08 (oito) horas semanais, em atividades do NAPNE distribuídas na Carga Horária do Servidor, excluindo-se a carga horária destinada a sala de aula.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília**

**IV** – Apresentar, semestralmente, um plano de trabalho à DREP, contemplando as oito (08) horas de atividades dedicadas ao NAPNE.

**V** – Substituir o coordenador em suas ausências.

**Art. 11 – São atribuições dos demais membros do NAPNE:**

**I** – Subsidiar a coordenação, apresentar demandas, sugestões e propostas que venham a contribuir para elucidar as questões relativas à inclusão das pessoas com necessidades específicas, na Instituição.

**II** – Participar das reuniões e auxiliar no planejamento, execução e avaliação das ações do núcleo.

**III** – Divulgar as atividades do NAPNE na comunidade e auxiliar nas demais atividades.

**IV** – Cumprir, no mínimo, 02 (duas) horas semanais, e no máximo, 04 (quatro) horas semanais presenciais nas dependências do NAPNE em atividades distribuídas na Carga Horária, caso seja servidor.

**CAPÍTULO V**

**DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS**

**Art. 12** – O NAPNE deverá dispor de infraestrutura necessária para sua instalação, suporte administrativo e apoio para seus trabalhos, tais como:

**I** – Sala com acessibilidade física, espacial e mobiliária.

**II** – Telefone, computadores em rede e softwares específicos.

**III** – Uma cadeira de rodas, para eventuais emergências.

**IV** – Recursos multifuncionais para apoio aos estudantes incluídos.

**V** – Tecnologia assistiva que possibilite atendimento individualizado aos estudantes ingressados.

§ 1º – Os recursos e tecnologias citados nos incisos IV e V acima serão definidos de acordo com as necessidades de cada campus, conjuntamente, pela coordenação do NAPNE, pela Direção Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão e pela Direção Geral do Campus, e serão reavaliados semestralmente.

§ 2º – Os recursos anualmente destinados as ações de inclusão social nunca inferiores a 1% do orçamento do campus.

§ 3º – As ações contempladas no § 2º serão propostas anualmente no Plano de Ação do NAPNE.



SGAN 610, Módulos D, E, F e G, Brasília-DF – CEP 70860-100  
Telefone: (61) 2103-2139 – Fax: (61) 2103-2136

[www.ifb.edu.br](http://www.ifb.edu.br)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

§ 4º – Excluem-se das disposições deste artigo os câmpus que estiverem funcionando em sede provisória.

**Art. 13** – Os membros do NAPNE deverão ser dispensados para participar das atividades de inclusão, conforme carga horária estabelecida e necessidades apresentadas.

**Art. 14** – Os casos omissos serão apreciados e decididos pela Coordenação de Ações Inclusivas, Direção-Geral do Campus e o NAPNE.

**Art. 15** – Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura

Brasília-DF, 16 de outubro de 2013

*Original assinado*

**WILSON CONCIANI**

**Presidente do Conselho Superior do IFB**