



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E
SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR



RONALDO SILVA JÚNIOR

**INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DO
MARANHÃO:** políticas institucionais, desafios e conquistas do campus Pinheiro

São Luís
2020

RONALDO SILVA JÚNIOR

**INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DO
MARANHÃO: políticas institucionais, desafios e conquistas do campus Pinheiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini

São Luís

2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Silva Júnior, Ronaldo.

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO : políticas institucionais, desafios e conquistas do campus Pinheiro / Ronaldo Silva Júnior. - 2020.

182 f.

Orientador(a): Thelma Helena Costa Chahini.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Direitos da pessoa com deficiência. 2. Educação Especial/Inclusiva. 3. Políticas institucionais. 4. Rede federal de ensino. I. Chahini, Thelma Helena Costa. II. Título.

RONALDO SILVA JÚNIOR

**INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DO
MARANHÃO: políticas institucionais, desafios e conquistas do campus Pinheiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Thelma Helena Costa Chahini (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Júnior (Examinador)
Doutor em Ciência da Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Eder Romagna Rodrigues (Examinador)
Doutor em Produção do Espaço e Coordenador do NAPNE
Instituto Federal do Maranhão/Campus São Raimundo das Mangabeiras

Prof^a. Dr^a. Ana Helia de Lima Sardinha (Suplente)
Doutora em Ciências Pedagógicas
Universidade Federal do Maranhão

À minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de força, coragem e perseverança.

Aos meus amados pais, Ronaldo Silva e Maria Elizabeth Durans Silva, que sempre estiveram dispostos, mesmo diante das dificuldades, a dar-me o melhor, contribuindo para que meus objetivos fossem alcançados, assim como a minha Vanessa Durans Silva.

A minha eterna avó, Celia Maria Durans (*in memoriam*), por todos os ensinamentos de vida e educacionais.

A Orientadora Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini, pela atenção, orientação e dedicação na realização deste trabalho.

A todos os meus amigos e colegas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, em especial à Luzimar Aroucha Ferreira, Antônio José Araújo Lima e Thiago Lucas Ferreira da Hora.

A Universidade pela oportunidade do aprendizado e conhecimento.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, que contribuíram para minha formação, mostrando os caminhos para um bom desempenho acadêmico.

Aos Instituto Federal do Maranhão, campus Pinheiro, por todo apoio para que eu conseguisse cursar o mestrado, bem como a autorização para que o meu estudo fosse desenvolvido no campus ao qual eu trabalho.

A todos, o meu muito obrigado!

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela

RESUMO

Nota-se que no Brasil as políticas de educação inclusiva ganharam força em sua trajetória histórica e política, consolidando, por meio de produções legislativas, os direitos da pessoa com deficiência. Desta forma, a partir de 1990, o termo “inclusão” foi incorporado aos discursos educacionais, bem como às legislações voltadas a educação especial. O presente estudo teve por objetivo investigar, como o Ifma – Campus Pinheiro operacionaliza os serviços de apoio aos discentes, visando à eliminação e/ou minimização de barreiras pedagógicas e atitudinais, assegurando-lhes o acesso, a permanência e a garantia de aprendizado. Os participantes, no contexto apresentado, foram 12 servidores e 20 discentes, os quais atenderam aos critérios de inclusão na pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados corresponderam a entrevista semiestruturadas e observações não participantes. Os resultados revelam que: todos os participantes possuem visões diversificadas sobre inclusão, mas todas dentro dos princípios ideológicos da perspectiva da Educação Inclusiva e/ou do “politicamente correto”; a maioria dos participantes desconhece as ações desenvolvidas pelo NAPNE do Ifma, assim como o papel que ele representa no contexto da inclusão de discentes do público alvo da Educação Especial/Inclusiva; a maioria dos participantes não interagi com os discentes atendidos pelo Núcleo; há carência de recursos humanos e de profissionais qualificados para operacionalizar o processo da Educação Inclusiva; a maioria dos participantes se omite em relação às atividades desenvolvidas pelo Núcleo e creditam neste a responsabilidade pela inclusão. Apesar de todas as dificuldades e dos desafios a serem superados, o NAPNE do Ifma/Campus Pinheiro, tem realizado um trabalho importante para a inclusão dos discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas da baixada maranhense.

Palavras-chave: Rede federal de ensino. Educação Especial/Inclusiva. Políticas institucionais. Direitos da pessoa com deficiência.

ABSTRACT

It is noted that in Brazil, inclusive education policies have gained strength in their historical and political trajectory, consolidating, through legislative productions, the rights of people with disabilities. Thus, from 1990, the term “inclusion” was incorporated into educational discourses, as well as legislation aimed at special education. This study aimed to investigate how the Ifma - Campus Pinheiro operationalizes support services for students, aiming at the elimination and / or minimization of pedagogical and attitudinal barriers, ensuring them access, permanence and the guarantee of learning. The participants, in the context presented, were 12 civil servants and 20 students, who met the inclusion criteria in the research. The data collection instruments corresponded to semi-structured interviews and non-participating observations. The results reveal that: all participants have diverse views on inclusion, but all within the ideological principles from the perspective of Inclusive Education and / or “politically correct”; most participants are unaware of the actions developed by Ifma's NAPNE, as well as the role it plays in the context of including students from the target audience of Special / Inclusive Education; most of the participants did not interact with the students served by the Center; there is a lack of human resources and qualified professionals to operationalize the Inclusive Education process; most of the participants omit in relation to the activities developed by the Nucleus and credit it with the responsibility for inclusion. Despite all the difficulties and challenges to be overcome, the NAPNE of the Ifma / Campus Pinheiro, has done an important job for the inclusion of students with disabilities and / or with specific educational needs in the Maranhão region.

Keywords: Federal education network. Special / Inclusive Education. Institutional policies. Rights of the disabled person.

LISTA DE FOTOS

Foto 1	- Hall de acesso principal	103
Foto 2	- Banheiro adaptado.....	103
Foto 3	- Desnivelamentos no piso.....	104
Foto 4	- Acesso entre blocos.....	105
Foto 5	- Acesso à quadra poliesportiva (antes – até 2019.2)	105
Foto 6	- Acesso à quadra poliesportiva (atual - 2020)	106
Foto 7	- Auditório	107
Foto 8	- Bebedouro.....	107
Foto 9	- Entrada Biblioteca	108
Foto 10	- Sala do NAPNE.....	109
Foto 11	- Bloco da direção geral do campus Pinheiro	109
Foto 12	- Reglete	110
Foto 13	- Soroban.....	111
Foto 14	- Recursos grafotáteis confeccionados pelo Instituto Benjamin Constant	111
Foto 15	- Materiais literários enviados pelo Instituto Benjamin Constant	112
Foto 16	- Máquina de escrita Braille (com defeito)	112
Foto 17	- Kit de sólidos geométricos	113
Foto 18	- Jogo de palavras confeccionados no Simpósio de Inclusão	113
Foto 19	- Globo terrestre em alto relevo	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Conceito de Inclusão na visão dos servidores por foco no discurso.....	62
Gráfico 2	- Contexto de Inclusão, no campus, na visão dos servidores	66
Gráfico 3	- Visão dos discentes sobre os alunos com deficiência no campus	68
Gráfico 4	- Experiência/contato prévio com discentes com NEE.....	71
Gráfico 5	- Experiência/vivência dos discentes com pessoas com deficiência no campus	72
Gráfico 6	- Conhecimento dos servidores sobre os serviços de apoio a Educação Especial no campus	75
Gráfico 7	- Conhecimento dos alunos sobre os serviços direcionados para os alunos com deficiência no campus.....	75
Gráfico 8	- Conhecimentos dos servidores sobre ações de acessibilidade promovidas pelo Ifma-Campus Pinheiro	76
Gráfico 9	- Conhecimento dos discentes sobre ações e/ou políticas institucionais, de acessibilidade, pedagógica e atitudinal no Ifma-Campus de Pinheiro	78
Gráfico 10	- Participação dos servidores nas ações de acessibilidade promovidas pela Ifma-Campus Pinheiro	79
Gráfico 11	- Principais dificuldades em relação à efetivação da inclusão dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.....	82
Gráfico 12	- Dificuldades para a inclusão na visão dos discentes do Ifma-Campus Pinheiro	84
Gráfico 13	- Conhecimento dos servidores em relação ao papel do NAPNE no Ifma-Campus Pinheiro.....	86
Gráfico 14	- Conhecimento dos discentes sobre a existência do NAPNE do Ifma-Campus Pinheiro.....	88
Gráfico 15	- Conhecimento dos servidores sobre os atendimentos do NAPNE na instituição.....	89
Gráfico 16	- Conhecimento dos discentes sobre os serviços oferecidos pelo NAPNE.....	89
Gráfico 17	- Conhecimento sobre os profissionais que atuam no NAPNE.....	91

Gráfico 18 - Conhecimento sobre os profissionais do NAPNE e suas atividades.....	93
Gráfico 19 - Conhecimento sobre os alunos atendidos pelo NAPNE.....	93
Gráfico 20 - Conhecimento dos discentes sobre os alunos que recebem atendimento pelo NAPNE.....	95
Gráfico 21 - Dificuldades do NAPNE na visão dos servidores da instituição	96
Gráfico 22 - Dificuldades do NAPNE na visão dos alunos da instituição	98
Gráfico 23 - Impactos do NAPNE, na visão dos servidores, no Ifma-Campus Pinheiro.....	99
Gráfico 24 - Impactos do NAPNE, na visão dos discentes, no Ifma-Campus Pinheiro.....	99

LISTA DE SIGLAS

AEAD	Ações Voltadas à Educação à Distância
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAE	Coordenadoria de Assistência ao Educando
CAP	Coordenadoria de Assistência Pedagógica
CAP	Coordenadoria de Atividades Técnico-Pedagógicas
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COLUN	Colégio Universitário
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	<i>Coronavirus Disease</i> 2019
IBC	Instituto Benjamim Constante
IF Baiano	Instituto Federal Baiano
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFETs	Institutos Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal do Rio do Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal do Mato Grosso
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFPR	Instituto Federal do Paraná

IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IFs	Institutos Federais de Educação
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
JOINCH	Jornada Internacional de Ciências Humanas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
MAB2019	Meio Ambiente 2019
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
NVDA	<i>NonVisual Desktop Access</i>
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não Governamentais
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEE	Superintendência da Área de Educação Especial

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEI	Simpósio de Educação Inclusiva
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TA	Tecnologia Assistiva
TALE	Termo de Assentimento Livre e Eclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção
TECNEP	Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade de São Carlos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	A LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA	23
2.1	Políticas Institucionais do Ifma em relação ao processo de inclusão educacional	32
2.2	Ações desenvolvidas pelo Ifma no contexto da educação inclusiva	34
3	NUCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E/OU COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS	38
3.1	Ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE	40
3.2	A relevância da Formação inicial e continuada no contexto da Educação Inclusiva	46
4	METODOLOGIA.....	52
4.1	Local da pesquisa	53
4.2	Participantes	54
4.2.1	Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes	54
4.3	Aspectos éticos da pesquisa	55
4.3.1	Riscos e benefícios da pesquisa, aos participantes	55
4.3.2	Critério para suspender e/ou encerrar a pesquisa.....	56
4.3.3	Responsabilidades do pesquisador e da instituição Ifma	57
4.4	Instrumentos de coleta de dados	57
4.5	Procedimentos de coleta de dados	58
4.6	Procedimentos de análise dos dados.....	59
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	60
6	CONCLUSÕES	116
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA COM OS SEVIDORES DO IFMA (CAMPUS PINHEIRO).....	130
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA COM ALUNOS DO IFMA (CAMPUS PINHEIRO).....	132
	APÊNDICE C - PROTOCOLO OBSERVACIONAL	134

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	136
ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	138
ANEXO C - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	140
ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	141
ANEXO E - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS SERVIDORES	146
ANEXO F - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS	172

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência na educação básica, apesar de se constituir num direito de cidadania e de estar expresso na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, ainda representa um desafio a ser superado, uma vez que somente as legislações não têm sido suficientes para assegurar que esse público participe ativamente e com todas as condições necessárias, para o desenvolvimento do processo educativo.

Tal fato denuncia o modelo de escolarização excludente, que historicamente tem predominado no Brasil, aspecto que se assevera quando nos referimos à educação técnica e tecnológica, pois mesmo que parte da população tenha acesso a esse nível de educação, a formação é precária e insuficiente, para assegurar a absorção desse profissional, pelo mercado de trabalho, já que nesse contexto, a escolha do empregador, na maioria das vezes, se dá por aquele que possui as competências que o referido mercado, solicita.

Essa condição exige uma mudança de postura dos professores, familiares e toda comunidade, bem como a disponibilização de recursos financeiros, humanos e materiais, além do compromisso das autoridades da área da educação, para que a educação oferecida, à pessoa com deficiência, seja de qualidade, assegurando-se a empregabilidade (MONTAÑO, 2011).

Diante disso, trata-se de um processo de inclusão que abrange todas as pessoas envolvidas, direta ou indiretamente com a educação. Nesta acepção, deve-se considerar a pessoa com deficiência a partir de suas potencialidades e não somente pelas suas limitações, tornando-se relevante pensar sobre a relação educação e trabalho, como parte constituinte da formação e da inclusão das pessoas com deficiência (COSTA, 2009).

Desse modo, não se deve trabalhar o conceito de inclusão de maneira abstrata, haja vista este não possuir uma relação direta com o real, mas compreendê-lo a partir de situações concretas, as quais consideram as pessoas e suas diferenças, como possibilidades e/ou oportunidades de aprendizado e não como fator de exclusão e preconceito. Tais medidas constituem recursos indispensáveis para que o aluno com deficiência não apenas ingresse no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Ifma), mas permaneça e obtenha êxito na sua

formação acadêmica, tornando-se um profissional autônomo e com capacidade de ser absorvido pelo mercado de trabalho.

Como razão determinante, busca-se o estudar a temática “Pessoas com deficiência no Ifma” a partir da experiência vivenciada pelo pesquisador, como professor das disciplinas de Direito, no Campus Pinheiro e também por ter, no Campus, uma comissão do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Isto motivou a investigar como o Campus Pinheiro tem desenvolvido os serviços de apoio ao aluno com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, de maneira a assegurar condições de acessibilidade, posto que o Ifma faz parte das instituições federais participantes do processo de inclusão, através da implantação de um Núcleo de Acessibilidade, que no Campus Pinheiro deu-se com a promulgação da Resolução nº 015, de 27 de fevereiro de 2015.

Dessa forma, se faz necessário o estudo dos avanços, entraves e desafios para a concretização da inclusão no Ifma – Campus Pinheiro, considerando a existência ou não de uma política institucional de acessibilidade para os alunos com deficiência, de maneira a evitar intervenções paliativas, que contribuem para o engendramento de problemas de natureza administrativa, acadêmica e social.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende investigar como o Ifma – Campus Pinheiro tem desenvolvido os serviços de apoio ao aluno com deficiência, de maneira a eliminar barreiras pedagógicas e atitudinais, com vista a assegurar o acesso, a permanência e a construção de uma política institucional de acessibilidade, assegurando-lhes um direito Constitucional, através da adoção de práticas inclusivas de reconhecimento e valorização das diferenças.

A pesquisa apresenta relevância social por explicitar como acontece o processo de inclusão da pessoa com deficiência, no Ifma – Campus Pinheiro. Outrossim, por colocar o aluno com necessidade específica, como protagonista das políticas que acontecem no âmbito dos Institutos Federais de Ensino, em especial, no Maranhão. Mostra-se ainda relevante por contribuir com o conhecimento científico, de modo que o estudo aqui pretendido seja base para novas descobertas e perspectivas, na temática inclusão.

Carvalho (1988) afirma que a inclusão ganhou maior força e relevância com a realização da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha), da qual se originou a Declaração de Salamanca, que tem como princípio fundamental a promoção da inclusão de todas as pessoas,

independentemente de suas limitações. Segundo a Declaração de Salamanca, a inclusão e participação da pessoa com deficiência, no sistema educacional, são essenciais à dignidade humana, ao gozo e exercício dos direitos humanos, devendo refletir no desenvolvimento de estratégias que procurem proporcionar uma equalização, genuína, de oportunidades, assegurando acesso e permanência da pessoa com deficiência, em todos os níveis de ensino. A experiência, em muitos países, demonstra que a integração de crianças e jovens, com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas, as quais servem a todas as crianças de uma comunidade.

A proposta é superar as atitudes discriminatórias, muitas vezes extremistas, pois, ou a pessoa com deficiência era considerada a partir de práticas assistencialistas, que lhes tiravam o direito de exercitar suas habilidades, ou eram consideradas com desprezo, isto é, tidas como incapazes, inválidas e, por isso, impedidas de viverem plenamente, em sociedade.

Esse contexto de exclusão desencadeia maiores desafios para a concretude e ampliação dos direitos da pessoa com deficiência, fato que tem levado o poder público, os movimentos de defesa dos direitos da pessoa com deficiência, os trabalhadores envolvidos, entre outros cidadãos a lutarem pela garantia de serviços que atendam às especificidades do aluno com deficiência.

No contexto, os NAPNEs, objetivam eliminar barreiras e garantir o acesso e permanência de alunos com deficiência nas instituições federais de ensino. Nesse sentido, compete ao NAPNE, conforme Resolução nº 15 de 27/02/2015:

- I. Propor em conjunto com a PROEN/CAPNES, a formação continuada para a comunidade escolar, com vistas à efetivação da Educação Inclusiva;
- II. Estimular a comunidade interna, na perspectiva do processo de Educação Inclusiva, de modo a proporcionar ao aluno, em seu percurso formativo, a aquisição de conhecimento técnico, científico, humanístico que o leve a atuar na sociedade de forma consciente e comprometida;
- III. Promover ações que envolvam a sensibilização e formação de servidores para as práticas inclusivas em âmbito institucional;
- IV. Articular parcerias com instituições públicas e privadas, associações, cooperativas, [Organizações não Governamentais] (ONGs), e órgãos representativos das pessoas com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva;
- V. Promover a articulação do Campus com a família do aluno com necessidade educacional específica;
- VI. Fomentar ações de incentivo e de apoio aos alunos para o desenvolvimento de tecnologias, instrumentos, recursos didáticos e soluções arquitetônicas que promovam a acessibilidade, mobilidade e a inclusão de pessoas;
- VII. Desenvolver estudo e pesquisa voltada para educação inclusiva; e

- VIII. Opinar sobre questões que lhe forem encaminhadas, e que envolvam as pessoas com necessidades educacionais específicas. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2015, não paginado).

No Campus Pinheiro, o Núcleo foi instituído por meio da Resolução nº 15 de 27/02/2015 e, efetivamente, começou a funcionar em 2016, com o objetivo de garantir o acesso e permanência do aluno com deficiência (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, [2019]).

Diante do exposto, emerge então, a seguinte questão a nortear o problema de pesquisa: Como o Ifma – Campus Pinheiro, vem operacionalizando os serviços de apoio aos discentes, considerados público alvo da Educação Especial, em relação à eliminação e/ou minimização de barreiras pedagógicas e atitudinais, assegurando-lhes o acesso e permanência, com garantia de aprendizado, assim como, a conclusão de seus cursos e construção de uma política institucional de acessibilidade?

Nesse sentido, visando responder ao problema elencado, o objetivo geral deste estudo corresponde: Investigar, como o Ifma – Campus Pinheiro operacionaliza os serviços de apoio aos discentes, visando à eliminação e/ou minimização de barreiras pedagógicas e atitudinais, assegurando-lhes o acesso, a permanência e a garantia de aprendizado. E os objetivos específicos:

Conhecer os serviços de apoio aos discentes, considerados público alvo da Educação Especial e as ações/políticas institucionais, de acessibilidade, pedagógica e atitudinal que o Ifma – Campus Pinheiro vem desenvolvendo para assegurar o acesso e permanência desse alunado;

Identificar as principais dificuldades e/ou facilidades em relação à efetivação da inclusão dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas no Ifma – Campus Pinheiro;

Analisar em que medida as ações de acessibilidade desenvolvidas pelos NAPNE's, no que tange à inclusão do alunado da Educação Especial, vem impactando o desenvolvimento da política de educação inclusiva no Ifma – Campus Pinheiro;

Descrever as percepções dos discentes, docentes, coordenadores de curso, servidores técnico-administrativos e profissionais atuantes no NAPNE sobre o contexto da Educação Inclusiva, no Ifma – Campus Pinheiro.

Diante do exposto, este estudo se encontra dividido em 06 seções, nas quais, a primeira corresponde a esta Introdução, onde se destacou o problema de pesquisa, juntamente com os objetivos e relevância do trabalho. Na segunda seção, abordou-se a produção legislativa pertinente à Educação Especial/Inclusiva no nosso país, bem como as políticas institucionais e ações desenvolvidas pelo Ifma no processo de inclusão educacional.

Já na terceira seção, deu-se um enfoque aos Núcleos de atendimento às pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas na rede federal de educação, bem como as ações desenvolvidas pelo Núcleo do Ifma – Campus Pinheiro. Posteriormente, na quarta seção, foi apresentado o percurso metodológico que norteia a produção deste trabalho, contextualizando o local da pesquisa, os participantes (servidores e discentes), bem como instrumentos de coleta e procedimentos durante aplicação do questionário semiestruturado (APÊNDICES A e B).

Na quinta seção são expostos os resultados, com base nos questionários semiestruturados (APÊNDICES A e B) aplicados aos sujeitos objeto da pesquisa, assim como análise do autor e discussão dos resultados obtidos, tendo como alicerce autores que trabalham a temática da inclusão da pessoa com deficiência na rede de ensino. Na sexta e última seção, os achados da pesquisa são enfatizados nas considerações finais.

2 A LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

A fim de se compreender a temática desta seção suscita-se o seguinte questionamento: o que é Educação Especial, o que é Educação Inclusiva e o que é Educação Especial na perspectiva Inclusiva? Nos últimos tempos tem sido recorrente o emprego das expressões “inclusão escolar” ou “educação inclusiva”, em substituição ao termo Educação Especial quando relacionado à escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs). Esta troca parece ocorrer não apenas no cotidiano escolar, mas também nos debates acadêmicos e em escritos institucionais (MENDES, 2017).

A crença equivocada de que a inclusão educacional substituiria a Educação Especial, segundo Mendes (2017), tem relação com a confusão da Educação Especial enquanto sinônimo de classes e escolas especiais, de ensino em separado. Essa distorção conceitual causa repulsa, para pessoas que desconhecem a Educação Especial, pela referência ao termo, por julgá-lo desatualizado.

No entanto, Educação Especial é uma área de conhecimento da Educação e uma modalidade da educação brasileira, prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – nº 9.394/96, transversal a todos os níveis, etapas e outras modalidades da educação nacional. A ideia de modalidade implica exatamente metodologias diferenciadas; um *modus operandi* específico de desenvolver o trabalho educativo, no que diz respeito ao currículo, tempo, avaliação, material, entre outras adaptações (PADILHA; OLIVEIRA, 2013).

A discussão sobre a “inclusão escolar” tem ganhado adesão em meio à dispersão discursiva que versa sobre as práticas denominadas inclusivas, no contexto escolar. O uso indiscriminado de alguns termos é, na maioria das vezes (mesmo no meio acadêmico ou nos documentos legais), desacompanhado de uma reflexão conceitual, tendo levado à banalização de conceitos. Padilha e Oliveira (2013, p. 88) demonstram essa preocupação:

[...] conceitos como os de inclusão e exclusão não podem ser banalizados, simplificados, porque se corre o risco de banalizar e simplificar necessidades fundamentais do ser humano, em cada época e em determinados espaços, por determinadas condições.

De modo geral, a Educação Especial tem um público-alvo específico, definido por decreto, quais sejam, pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. O lugar de aprender é

na escola, considerando as pessoas que apresentam desenvolvimento “típico”, e não em um lugar específico e exclusivo para que esse público receba escolarização como já ocorreu historicamente. Já a Educação Inclusiva representa um movimento mundial em prol da inclusão de todas as pessoas no contexto das instituições de ensino e dentro de uma proposta maior de “inclusão social” (MENDES, 2017).

Ao se falar em políticas educacionais, esbarramos na constituinte histórica da educação especial/inclusiva, no conceito de Estado, como ente desencadeador das referidas políticas, tornando-se relevante tecer algumas considerações sobre este conceito (FREITAS, 2014).

Conforme Belther (2017), não há muitos registros de pessoas com deficiências na origem da humanidade. Como nesse período a sobrevivência estava ligada às habilidades individuais, infere-se assim, que as pessoas com algum tipo de deficiência eram abandonadas.

Em suma, quanto ao histórico da educação especial, as discussões iniciaram no século XVI, quando médicos e educadores passaram a educar pessoas com deficiência. Um exemplo é o monge espanhol Pedro Ponce de León (1520 e 1584), que ficou conhecido como primeiro educador de surdos da história (BELTHER, 2017).

Outro momento muito importante para a educação especial, de acordo com Belther (2017), ocorreu na metade do século XVII, quando Charles Michel de L'Épée (1712-1789) criou a primeira escola pública para surdos na cidade de Paris.

Diante desse novo cenário, a partir dos séculos XVIII e XIX surgiram as primeiras instituições designadas especificamente à educação de pessoas com deficiência. Tais instituições surgiram, principalmente, nos países da Europa, sendo que, a ideia era preparar as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho (BELTHER, 2017).

As instituições funcionavam como asilos, alimentando e abrigando os internos; como escolas, oferecendo instrução básica na leitura, escrita e cálculo; como oficinas de produção, pois as pessoas com deficiências constituíam mão de obra barata no processo inicial de industrialização (FERNANDES, 2013, p. 44).

As instituições funcionavam como asilos, alimentando e abrigando os internos; como escolas, oferecendo instrução básica na leitura, escrita e cálculo; como oficinas de produção, pois as pessoas com deficiências constituíam mão de obra barata, no processo inicial de industrialização (FERNANDES, 2013).

No século XIX, a educação ainda não era uma questão nacional. Essa perspectiva só foi estabelecida nas primeiras décadas do século XX, com a consolidação do capitalismo e do Estado oligárquico como República, sob o interesse agrário-burguês que também se fortalece. Nesse contexto, a educação passou a ser tomada como questão nacional, tendo na Primeira República iniciativas modestas com a criação de Universidades e existência de um sistema dual, com oportunidades para os abastados e escassez para os pertencentes das classes populares (FREITAS, 2014). “A despeito da eloquência da retórica republicana em favor da universalização do ensino fundamental, as oportunidades educacionais não foram ampliadas” (AZEVEDO, 2008, p. 25).

No Brasil, as políticas educacionais que tratam da educação das pessoas com deficiência podem ser interpretadas juntamente com a história da educação geral, ou seja, vêm sendo discutidas na história da educação brasileira, desde a primeira Constituição do Brasil independente, de 1824, na proposta da educação de todos, no período imperial. Esta política inicial se oficializou de forma particular e isolada, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854; que em 1891, passou a se chamar Instituto Benjamim Constante (IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, que cem anos depois, em 1957, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro (BUENO, 2012; JANNUZZI, 2015).

Esse quadro começou a mudar a partir do século XIX, quando se inicia o período demarcado como científico, no qual são identificadas outras duas fases, na educação especial: a integração e a inclusão. “As fases de integração e inclusão são contemporâneas e sintetizam marcos na defesa e promoção de direitos humanos às pessoas com deficiência. O que as diferencia é o papel desempenhado pela sociedade” (FERNANDES, 2013, p. 34).

A realidade histórica da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) ebulindo no Brasil, somada a movimentos nacionalistas, concorreu para transformações sociais que vinculam a educação à modernização da sociedade e à consolidação do capitalismo, refletindo na busca da escolarização universal, de acordo com as demandas trabalhistas e do capital. À escola básica coube qualificar a classe trabalhadora e formar o consumidor, ao mesmo tempo em que se constituiu na base para o exercício de direitos políticos. Essa realidade de industrialização, porém, não

significou mudança, pois os processos políticos originários, nessa fase tiveram por base a conservação de velhas práticas (AZEVEDO, 2008; FREITAS, 2014).

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações, visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais. (JANNUZZI, 2004, p. 34).

Tal crescimento urbano e industrial exerceu também, pressão para o aumento de oportunidades educacionais. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1934 menciona, pela primeira vez no Brasil, a responsabilização do Estado pela oferta obrigatória e gratuita da escola primária (BRASIL, 1934). As Constituições seguintes ratificam juridicamente esse direito; contudo, historicamente, assistimos à violação desse direito e ao conservacionismo de um sistema de ensino dual, confirmado por políticas e reformas como a de Francisco Campos, que fortalece o ensino técnico e profissional voltado às massas; e o ensino primário e o secundário com características propedêuticas às classes médias e elitizadas (FREITAS, 2014).

A luta constituinte em que membros envolvidos e comprometidos com a educação almejaram pela Constituição Federal de 1946 e, nela, a ratificação do direito à educação, do direito à escola básica, bem como de instrumentos legais e financeiros para a sua efetiva viabilização, incumbindo a União de legislar sobre as diretrizes e bases educacionais (BRASIL, 1946). Mais uma vez, historicamente, a lei foi ineficaz, pela ausência de ações do Estado que as correspondessem.

O modo assumido inicialmente, pelo Governo Federal, para as ações em nível nacional foi por meio de campanhas, empreendidas a partir de 1990. Nesse período, a Educação Especial ocorria predominantemente nas instituições especializadas, mesmo que a Constituição Federal demarcasse que ela devesse ocorrer “preferencialmente” nas escolas regulares, como é possível observar no art. 88 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, não paginado).

Um singelo avanço foi obtido na Constituição de 1967, cujo art. 169, § 2º, dispõe sobre a exigência de assistência educacional, oferecida no sistema de ensino,

para os alunos necessitados, assegurando-lhes condições de eficiência escolar (BRASIL, 1967). Contudo, a norma Constitucional, princípio maior do Estado de direito, não definiu quem seriam esses alunos necessitados, nem de que forma seria dada essa assistência, ou ainda, quais os níveis de eficiência. Resta-nos a dúvida de como executar uma norma vaga e imprecisa como essa.

Goffredo (1999, p. 28), no artigo “*Educação: direito de todos os brasileiros*” destaca que o atual texto constitucional brasileiro (1988) consagra no art. 205, a educação como direito de todos e dever do estado e da família, termo referido anteriormente.

Dessa forma, constata-se que a gestão educacional da educação especial inclusiva, na forma Constitucional, ocorre efetivamente, somente a partir da Constituição de 1988, ou seja, no final do Século XX. Nesse documento constitucional, conhecida como a Constituição dos direitos humanos, em seu art. 6º, pela primeira vez a educação é expressa como um direito social. Em seu art. 208, III, também pela primeira vez, há o dispositivo de educação especial, sob a forma de atendimento educacional especializado e, de forma preferencial, na rede regular de ensino (BRASIL, [2016a]).

Encontra-se no art. 206 desse dispositivo legal o princípio do ensino, com destaque para a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo este complementado pelo art. 208, o qual dispõe que uma vez havendo o atendimento educacional a pessoas com deficiência, o acesso e a permanência desses alunos devem ser garantidos. Esse mesmo artigo se refere, ainda, à garantia do padrão de qualidade, outro princípio (BRASIL, [2016a]).

Apesar de haver perspectivas favoráveis no âmbito legal, ainda prevalecia uma vertente da política paralela médico-assistencialista, sendo que na esfera estadual, as classes especiais eram mantidas pelas escolas públicas. Ademais, conforme Mendes (2010), a Constituição de 1988 enfatiza o papel dos municípios na política educacional inclusiva.

Os municípios pareciam não ter papel muito definido, podendo ser meros espectadores, atores, coadjuvantes ou patrocinadores-financiadores da filantropia. A Constituição Federal de 1988 promoveu a descentralização administrativa e de recursos financeiros, que aparentemente dotaria os municípios de uma maior autonomia, para equacionar os problemas locais; e uma nova perspectiva parecia se vislumbrar, quanto à política da educação especial (MENDES, 2010).

O direito de todos à educação está estabelecido na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, sendo um dever do Estado e da família promovê-la (BRASIL, 1996, [2016a]. A finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Trabalhando-se o contexto legal da educação especial, estudiosos revelam que é na antiguidade que surgem os primeiros relatos relacionados às práticas sociais vinculadas as pessoas com deficiências. Uma porque, a nobreza, quem continha o poder na época, “descartava” as pessoas que não estavam aptas para trabalhar (BELTHER, 2017).

De acordo com Aranha (1995), a deficiência, entre as comunidades primitivas, inexistia enquanto problema moral e/ou sócio-político-econômico, sendo que as crianças com alguma deficiência imediatamente detectáveis, a atitude adotada pela comunidade era a eliminação ou a “exposição”, ou seja, o abandono do recém-nascido ou da criança ao relento, até a morte, como uma atitude “preventiva” a maiores problemas futuros para a comunidade.

Ao analisarmos as políticas relacionadas a educação especial no Brasil, percebemos que somente nas últimas décadas é que de fato se estabeleceu uma política de inclusão social. Nesse sentido, compreender o processo histórico em que se estabeleceu essas políticas, bem como seus avanços e retrocessos, é de suma importância para seu entendimento e sua efetivação (RIBEIRO; CASA, 2018).

No Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais (ROGALSKI, 2010).

A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis às pessoas com deficiência e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996 (ROGALSKI, 2010).

Tem-se a Declaração de Salamanca (1994) como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão, de acordo com Rogalski (2010), é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência,

devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular.

É importante que se saliente que as escolas e classes especiais passaram a ter um elevado número de alunos com “problemas” e que não necessitariam estar ali. Assim, verificou-se que a organização da educação especial e de classes especiais se deu em consequência da Lei 5.692/71, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) e, posteriormente, a estruturação da Secretaria de Estado de Educação e do serviço de Educação de Excepcionais, passa a denominar-se Departamento de Ensino Especial (ROGALSKI, 2010).

A deficiência principalmente a mental tem características de doenças exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas. A educação dessas pessoas é denominada de educação especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento especial” tal como contido nos textos da lei 4024/61 e da 5692/71, hoje substituída pela nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96 (ROGALSKI, 2010).

Na realidade, Rogalski (2010) cita que na época, a expressão Educação Especial foi se firmando desde o governo de Médici (1969- 1974). Na comunidade acadêmica isso se manifestou com a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos (Ufscar) e do Curso de Mestrado em educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Em âmbito nacional, no Brasil as políticas de educação inclusiva aos poucos engajaram-se de ao ponto de assumir um roteiro na história e outros campos como a política, a economia e as disputas de diferentes forças que compõem a arena de luta política dos direitos da pessoa com deficiência (SOUZA; PLETSCHE, 2017).

Segundo Martins (apud GALVÃO, 2012), com a criação do Cenesp do Ministério da Educação (MEC), em julho de 1973, primeiro órgão responsável pela formulação e acompanhamento de uma política de Educação Especial, em âmbito nacional, inicia o processo da composição de setores especializados nas Secretarias de Educação. O resultado dessa ocorrência foi a implantação do atendimento educacional para alunos então considerados, naqueles momentos da história, como “excepcionais”, também em escolas regulares estaduais e municipais. Com esse advento, nascem as denominadas classes especiais, bem como várias outras modalidades educacionais, inclusive, o atendimento desses educandos em classes

comuns, sob a égide do paradigma da Integração. Primava ali uma alusão existencial de dois diferentes sistemas separados, estanques: o regular e o especial.

À partir do traçado pelo objetivo definido pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, o termo “inclusão” passou a ser incorporado nos discursos educacionais e na legislação voltada a educação especial a partir da década de 1990 (BRASIL, 2008), apresentando ao mundo, um movimento internacional e nacional que afirma a importância dos alunos com deficiência frequentarem as instituições regulares de ensino, ao invés de serem matriculados em outras instituições separadas e com outros objetivos.

Em 2008, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi uma tentativa de esclarecer e conciliar esses termos, uma vez que, a Educação Especial é antes de tudo uma forma de educação, por isso, estaria implicada e particularmente identificada com o movimento mundial “[...] em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

Tal política inclusiva, fora sancionada em 2008, pelo, na época, Presidente Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), (2003-2006; 2007-2010), através da implementação sequencial de três programas federais, estratégicos para a educação especial, a saber: a) Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; b) Salas de Recursos Multifuncionais; c) Escola Acessível; realizados em parceria - MEC/Secretaria de Educação Especial (Seesp) e Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE)/Secretaria Municipal de Educação (Semed) de São Luís –, nas Unidades de Educação Básicas, no período de 2009 a 2012.

A legislação nacional apresenta em seu arcabouço costal, diferentes momentos históricos que fizeram por entender, que o objetivo da política de educação especial na perspectiva da inclusão é “garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolaridade deve proporcionar a todos os indivíduos” (BRASIL, 2001, p. 8 e 16). Ainda, “Eliminar a cultura de exclusão escolar”. No documento na íntegra da “*Política Nacional de Educação Especial*”, o objetivo proposto pelo documento referia-se a “garantir o atendimento educacional do aluno com necessidades especiais” (BRASIL, 1994, p. 7). Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 14) o objetivo é:

[...] assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação,

aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Neste ano de 2008, tínhamos então apresentada uma nova concepção para esse atendimento, de forma a ser complementar ou suplementar ao ensino ministrado nas salas de aula comum, como resultante das reivindicações da área de Educação Especial. Segundo a Política:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 15).

Muito embora a LDB, a Lei que rege a educação brasileira, não mencionar de modo fraseado a Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um documento orientador mas que não exerce força de lei, tem sustentado de forma mais abrangente a educação especial na legislação que a sucedeu, e a ideia de “inclusão” vem sendo acolhida no campo da educação como substitutiva de Educação Especial (FERRAZZO; MACIEL, 2016), que prossegue dizendo que:

[...] um sistema de concepções e práticas acerca da educação destinada às pessoas com deficiências, [e como tal] reflete a totalidade do movimento histórico-social de produção material num dado estágio do desenvolvimento da sociedade. Assim, conforme cada nova geração se apropria das objetivações resultantes da atividade das gerações anteriores, aperfeiçoando-as e transformando-as, vão surgindo novos critérios, novas formas organizativas, novas reflexões teóricas e práticas, que sustentam a forma de compreender as pessoas com deficiências. (FERRAZZO; MACIEL, 2016, p. 368).

Tendo a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial ganha espaço como uma verdadeira modalidade educacional, que “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização nesse processo educacional” (BRASIL, 2008, p. 10).

2.1 Políticas Institucionais do Ifma em relação ao processo de inclusão educacional

A partir do entendimento que as proposições sobre as políticas públicas de educação especial, no tocante à inclusão, não são consensuais e que ainda geram muitos conflitos, contradições e apreensões diferentes pode ser o primeiro elemento que justifica fazer um juízo de valor bastante palpável, a fim de melhor consolidar um raciocínio temático. Soma-se à necessidade de aprofundar o debate acerca da educação especial e inclusiva em sua dimensão política e pedagógica. Verifica-se assim, uma espécie de obstáculo, no que concerne ao diálogo entre “eles” e “nós”, que representa o embate existente entre sujeitos que ocupam lugares sociais diferentes; a necessidade de definir papéis e tarefas, no âmbito escolar, expressa a urgência em aclarar qual ou quais os sentidos das políticas de inclusão, voltadas para a educação de pessoas com deficiência (MOREIRA, 2016).

No cerne das instituições, o atendimento às pessoas com deficiência tem suas raízes na Europa, em Paris, no ano de 1784; posteriormente, nos Estados Unidos da América, em 1817; e, no Canadá, em 1848. Estas foram as nações que primeiro organizaram propostas de atendimento educacional, voltadas para o segmento. Somente a partir destas primeiras experiências de possibilidade de aprendizagem para as pessoas com deficiência, é que outros países, dentre eles o Brasil, iniciou paulatinamente o atendimento educacional a esse grupo populacional, instituindo o acesso a espaços educacionais especializados, adaptando os modelos internacionais de atendimento, a suas realidades (MAZZOTTA, 1990).

Ao adentrar na análise da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no que concerne aos Institutos Federais de Educação (IFs), estudos apresentam resultados que demonstram que a mesma se configura por ações locais que podem contribuir para a construção de uma política mais ampla, não unificada, já que as realidades são distintas. Assim sendo, um estudante surdo do curso técnico em Pesca, da região norte, terá necessidades muito diversas de um aluno cego do curso técnico em Agropecuária da região centro-oeste, por exemplo. Neste sentido, manuais ou formações instrumentais pouco contribuirão para a articulação dos profissionais que precisam atuar no atendimento, para cada caso (MENDES, 2017).

Desde o ano de 2015, vigora no Ifma a Resolução nº 15, de 27 de fevereiro de 2015 que regulamenta a criação dos NAPNEs, que tem como objetivo proporcionar a cultura da “Educação para Convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, promover a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e as atitudinais, de forma a promover a inclusão para todos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2015).

O NAPNE sempre busca aproximar o diálogo com os outros setores do Campus, os quais promovem ações de assistência social e pedagógica ao educando. Neste sentido, cabe pontuar que durante esses três anos de atuação, contou-se com a valiosa colaboração da Coordenadoria de Assistência ao Educando (CAE) e da Coordenadoria de Assistência Pedagógica (CAP). Através dos profissionais ligados a estas coordenações (assistente social, nutricionista, psicóloga, revisora de textos *Braille* e pedagoga) se tem pensado em diretrizes que garantam a permanência de alunos com necessidades educacionais específicas na escola, assim como estratégias para fomentar, no espaço educacional, a importância e urgência do debate sobre a educação especial.

[...] o Ensino do Ifma reconhece primordialmente que os sujeitos da aprendizagem, especialmente os discentes estão inseridos em determinado contexto social, econômico e cultural. Por isso, a práxis de Ensino deve respeitar e valorizar a diversidade humana, expressa em suas múltiplas facetas tais como as relacionadas às questões étnico-racial, cultural, de gênero, de deficiência, entre outras. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016a, p. 13).

A construção da perspectiva dos Direitos Humanos no Ifma tem como pilar fundamental a dignidade da pessoa humana, o que significa dizer que todas atividades desenvolvidas devem ter como foco, primariamente, o desenvolvimento do potencial humano, em sua plenitude. Assim, une-se ao fato de que todos os integrantes da humanidade são iguais, no que tange ao exercício dos direitos que integram a sua cidadania, independentemente de quaisquer fatores, tais como etnia, gênero, religião, orientação sexual, classe social, entre outros, conforme prevê a Constituição Federal do Brasil (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016a).

O Ifma abarca a Educação em Direitos Humanos como um processo de ensino e aprendizagem que objetiva o desenvolvimento integral da pessoa e que inclui tanto a aprendizagem de ordem cognitiva quanto a social e emocional. Com

essa intenção em suas perspectivas, deve oportunizar àqueles que compõem o seu bojo, conhecer os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção. Também deve oportunizar o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos voltados para promover, defender, e reparar as violações destes direitos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016a).

Val destacar que o Ifma segue os princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos, constantes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2013, sendo alguns deles:

- 1 - a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- 2 – a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, pelo respeito e responsabilidade;
- 3 - a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- 4 - a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- 5 – a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016a, p. 33).

Assim sendo, sob a ótica do ensino, é pertinente estimular a formação de grupos de estudos voltados para oportunizar a compreensão do que tem sido discutido e produzido em relação a conhecimentos que têm fundamentado legislações, políticas públicas e programas de ações afirmativas, especialmente, aquelas relacionadas à educação. Para tanto, é necessário fortalecer os núcleos no Ifma, relacionados aos Direitos Humanos, tais como Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e NAPNE, na perspectiva de os mesmos atenderem seus objetivos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016a).

2.2 Ações desenvolvidas pelo Ifma no contexto da educação inclusiva

O planejamento estratégico desenvolvido pelo IF do estado do Maranhão é o documento que norteia as ações e serviços desenvolvidos, em prol da educação

inclusiva, no âmbito de seus campiis. Em seu planejamento estratégico, o Ifma apresenta um de seus objetivos, sendo este: ampliar e diversificar as atividades voltadas a educação inclusiva e a distância, de modo que seu 19º indicador é o índice número de ações voltadas à educação especial, inclusiva e a distância (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016b).

Nesse sentido, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (2016b) apresenta algumas definições, sendo estas constituídas por: Ações Voltadas à Educação Especial (AEE), no que concerne ao número de ações voltadas à educação especial, implantadas no Ifma, no exercício; Ações voltadas à Educação Inclusiva (AEI), que corresponde ao número de ações voltadas à educação inclusiva, implantadas no Ifma, no exercício; e Ações voltadas à Educação à Distância (AEAD), que compreende o número de ações voltadas à educação a distância, implantadas no Ifma, no exercício.

O Ifma no ano 2014, buscou se tornar referência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir do atendimento de estudantes com uma múltipla diversidade de deficiências. O desafio foi enfrentado desde 2013, quando Marília Luíza Cruz, com Síndrome de Down, foi matriculada no Campus Açailândia, distante 600 Km da capital maranhense (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2014).

Em 2014 o Campus Monte Castelo, a maior unidade dentre os 30 campiis do Ifma – localizado na capital São Luís, possuía em seu quadro funcional dezessete intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, que já atendiam a dezenove alunos com deficiência auditiva (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2014).

Ressalta-se que além dos 30 campiis, distribuídos da seguinte forma: 05 na região metropolitana da ilha de São Luís (Monte Castelo, Centro Histórico, Itaqui Bacanga, São José de Ribamar e Maracanã) e 25 distribuídos nos municípios do continente maranhense, com um campus em cada um, a saber: Açailândia, Alcântara, Araisos, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Carolina, Caxias, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Itapecuru Mirim, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Porto Franco, Rosário, Santa Inês, São João dos Patos, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, Viana, Zé Doca. A instituição possui ainda, 1 Centro de Referência Tecnológica, sendo subordinado à Reitoria do Ifma, com objetivo geral desenvolver, ampliar e normatizar ações pedagógicas e tecnológicas,

no âmbito da Instituição, conforme Portaria nº 1.291 de 30 de dezembro de 2013 do Ministério da Educação (BRASIL, 2013).

No sul do Maranhão, na segunda maior cidade do estado, o Campus Imperatriz, o segundo maior do Ifma – tem promovido ações afirmativas desde 2012, ano em que o campus acolheu a primeira aluna com deficiência auditiva. A instituição começou qualificando os servidores em educação inclusiva, com formação em linguagem brasileira de sinais (Libras), escrita e leitura em Braille e atendimento educacional especializado. Em setembro de 2014, realizou o I Seminário de Educação Inclusiva do Instituto, visando debater coletivamente a questão, reforçando as ações do instituto (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2014).

Dessa forma, o NAPNE, em âmbito institucional, busca romper as barreiras, sejam arquitetônicas, educacionais, de comunicação ou atitudinais. Para isso, há um esforço em ofertar o apoio necessário aos discentes com deficiência, além da promoção de ações de favorecimento à reflexão, no que concerne à inclusão desses discentes, na educação de nível profissional e tecnológica.

O levantamento das ações institucionais realizadas pelos IFs, para o atendimento educacional do público da Educação Especial se deu por dois modos: a) análise dos Relatórios de Gestão dos IFs, do ano de 2015 e b) questionamentos direcionados aos servidores responsáveis pela Educação Especial, em cada instituto, por meio do envio de formulários eletrônicos a todos os IFs (MENDES, 2017).

Os Relatórios de Gestão são documentos, a posteriori, das ações previstas nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs). São meios de prestação de contas do que foi realizado e do que não se conseguiu cumprir. Apresentam resultados da execução do feito ou justificativas por algo que foi planejado, mas que não pôde ser executado, além de indicar dados financeiros do investimento público, no caso dos institutos. A elaboração dos Relatórios de Gestão demanda o envolvimento de diferentes setores já que é necessária a compilação de muitos dados institucionais (MENDES, 2017).

Seguindo as normas estabelecidas anualmente, os IFs obedecem a uma data-limite para a entrega dos relatórios que comprovem os trabalhos desenvolvidos no cerne da educação inclusiva. Os documentos, sem exceção, devem apresentar os itens obrigatórios das portarias e decisão normativa citadas, porém as exposições das informações ocorrem de modo muito diversificado, tanto qualitativa quanto

quantitativamente. Alguns apresentam uma exposição mais analítica, detalhada e até ilustrada, com fotos, gráficos e tabelas, e outros expõem dados bastante sintéticos (MENDES, 2017).

Muitos institutos iniciam seus Relatórios de Gestão referenciando seus princípios norteadores, ou como parte do estatuto, o compromisso social com: “Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas” como é o caso do Ifma e outras IFs (Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Instituto Federal do Acre (IFAC), Instituto Federal de Roraima (IFRR), Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015).

3 NUCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E/OU COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIFICAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

O NAPNE nasce a partir da proposição de articular o acolhimento de pessoas com necessidades educacionais específicas, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da Portaria 29/2010/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) (BETTIN, 2013).

Resultado de uma política pública de inclusão, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto em lei, é, portanto, obrigatório, em todas as instituições de ensino públicas, sendo ofertado na Educação Profissional e Tecnológica, precisamente pelos Institutos Federal de Educação Ciência e Tecnologia (Ifets), por intermédio do NAPNE que foi criado através do programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – programa Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP). Este atendimento, primeiramente criado em 2000, em forma de programa, foi transformado no ano de 2010, em uma ação da Setec/MEC, passando a ser denominado a partir de então, como “AÇÃO TECNEP”. Desde então, o NAPNE vem sendo implementado em todas as unidades da rede, sob as condições definidas em cada instituição (DALL’ALBA, 2016).

A estratégia de implementação da política de AEE nos Institutos Federais é que cada unidade estabeleça um regulamento de NAPNE e que institua um NAPNE em cada unidade dos Campi para realizar, principalmente o AEE, previsto em Lei. Na prática, isso será examinado no estudo empírico (LISBOA; MENDES; LIMA, 2019).

Em 2016, houve um crescimento correspondente a 78,26% na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que significa ampliação do acesso, contudo isso pode não significar o atendimento de qualidade às pessoas com deficiência. Para cada Campus, existe um NAPNE, de modo que a quantidade de NAPNEs de um Ifet é definida pela quantidade de campis existentes, sendo o regulamento do NAPNE único para todos os campis (LISBOA, 2017).

Rocha (2016) evidenciou que os IFs utilizavam oito diferentes nomenclaturas para a sigla NAPNE. São elas: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Ifac, Instituto Federal Baiano (IF Baiano), Instituto Federal de Brasília (IFB), Instituto Federal do Ceará (IFCE), Ifes, Ifma, Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), IF Norte de Minas,

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), IFSP e IFTO); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (Instituto Federal do Pará (IFPA) e Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (IFBA, Instituto Federal do Rio do Mato Grosso do Sul (IFMS), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Rondônia (IFRO) e Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS); Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (IFBA, IFC, Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Federal de Sergipe (IFS), IF Sertão-PE e IF Sul); Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (Instituto Federal de Goiás (IFG) e IFPB); Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Instituto Federal do Amapá (IFAP), Ifam e Instituto Federal do Paraná (IFPR)); Núcleo de Atendimento e Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (IF Farroupilha). Existem IFs que mencionavam duas nomenclaturas para a mesma sigla (IFBA) e outros em que não era possível encontrar por extenso, referindo-se apenas como NAPNE (IF Goiano, o Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) e o IF Sudeste de Minas Gerais) (MENDES, 2017).

Na acepção do conceito, afirmar que se trata de um núcleo de apoio é diferente de referir que o núcleo tem a responsabilidade por sistematizar um atendimento, assim como o termo educacional denota outro significado à nomenclatura. As diferenças entre as nomenclaturas levantam a dicotomia de que existem também, diferentes concepções de atendimento na rede federal, havendo divergência, inclusive, com o proposto pela Tecnep que, inicialmente, utilizou a sigla NAPNE, para Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (LISBOA; MENDES; LIMA, 2019).

A fim de entender como pode ter acontecido essa questão dos NAPNEs possuírem regulamentos tão similares, uma consulta foi realizada, via e-mail, a Assessoria de Ações Inclusivas de um dos Institutos Federais, a qual afirmou que os NAPNEs foram replicando o mesmo modelo e que não houve uma minuta estabelecida pela Setec. Contudo, essa observação não será um fator de interferência, na análise dos pontos desta pesquisa, vez que, ainda assim, foi possível identificar traços característicos de muitos Institutos (LISBOA; MENDES; LIMA, 2019).

Observou-se, nos Regulamentos de NAPNEs de alguns Institutos Federais, que foi uma ação que define como uma das finalidades dos NAPNEs a sensibilização da comunidade, mediante a promoção de diálogos, na busca da quebra de barreiras atitudinais, a promoção para a cultura da educação para a convivência, a organização de eventos que promovam a sensibilização, estímulo do espírito de inclusão, a formação de servidores para práticas inclusivas, a disseminação da cultura de inclusão, a inserção de temáticas de inclusão no ensino, na pesquisa e na extensão, entre outras finalidades dos NAPNEs. Para citar o §1º do Regulamento: “Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da 'educação para a convivência' a aceitação da diversidade, a eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos, através da educação” (LISBOA, 2017, p. 16).

A implantação do NAPNE em um Instituto Federal é realizada pelo gestor máximo da organização, nesse caso, o Reitor. Porém, quando um Campus decide criar o NAPNE naquela unidade, pode-se dizer que o NAPNE será implementado já que o Núcleo já havia sido instituído pela organização por meio do seu Reitor, conforme decisões de instâncias colegiadas. Neste contexto é possível visualizar uma relação de poder existente nas unidades. Isso deixa transparecer que quando um Regulamento prevê como finalidade do NAPNE implantar e implementar, entende-se que a finalidade do Núcleo seria a de implementar essas ações e não de implantar (DALL’ALBA, 2016; LISBOA; MENDES; LIMA, 2019).

Quando feita a leitura e análise dos regulamentos observa-se a restrição que alguns Institutos fizeram à participação no NAPNE, de outros membros da comunidade escolar. O trabalho dos NAPNEs demanda profissionais que estejam sintonizados com a ideia da inclusão. Quando os Regulamentos delimitam os possíveis membros das equipes, isto, por um lado, de certa forma limita a participação de pessoas que se identificam com a causa e, por outro lado, o NAPNE pode sofrer com a escassez de pessoal, se não houver uma definição mínima da equipe de trabalho (DALL’ALBA, 2016; LISBOA; MENDES; LIMA, 2019).

3.1 Ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE

No Ifma, mais precisamente no Campus Pinheiro, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas foi

regulamentado em junho de 2015, após publicação da Resolução nº 15 de 27 de fevereiro de 2015 do Conselho Superior - CONSUP/Ifma através da direção Geral do Ifma (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2015).

Mediante aprovação, a direção de ensino do instituto trabalhou em busca da promoção de início das atividades que foram deliberadas, primariamente, por uma comissão formada por um coordenador, um secretário e demais membros.

Mesmo em processo de implantação, o Ifma - Campus Pinheiro priorizou as adequações necessárias para ofertar uma educação inclusiva. Assim, o NAPNE foi regulamentado visando, inicialmente, aprofundar-se nas especificidades educacionais atendidas pela escola e, posteriormente, difundir os conhecimentos sobre educação especial que predominavam dentre os membros da comissão deste núcleo, por meio das atividades desenvolvidas exclusivamente nas turmas que frequentavam alunos com deficiência ou através de eventos demarcados pelo calendário escolar.

No ano de 2015, mesmo ano de regulamentação do NAPNE, a instituição promoveu a primeira edição do Simpósio de Educação Inclusiva (SEI), em alusão ao Dia, Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência, nacionalmente celebrada em 21 de setembro. Promoveu-se durante seus acontecimentos, diversas atividades, entre debates, palestras, mesas-redondas e oficinas que objetivaram o contato ou aperfeiçoamento nas discussões sobre a educação inclusiva. As atividades formativas (ensino dos fundamentos do Braille, Soroban, Libras, esporte inclusivo, filmes com audiodescrição, etc.) foram ministradas aos servidores (técnicos e docentes), alunos e comunidade local, com o objetivo de estreitar laços profissionais e estabelecer vínculo com instituições parceiras nas redes de ensino, sobretudo, na rede municipal (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2015).

No mesmo ano (2015) foi ofertado o Curso de Extensão *Braille*, ministrado pela Revisora de textos *Braille*, objetivando a capacitação dos servidores do Ifma, professores da rede municipal e comunidade, para atuarem com alunos cegos e com baixa visão, assim como a introdução dos conceitos básicos de reabilitação das pessoas, com deficiência visual. O curso formou 31 alunos, alguns já em atuação no atendimento educacional especializado em Braille com os conhecimentos adquiridos

através do projeto de Extensão (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, [2019]).

Em 18 de junho de 2015 o NAPNE promoveu uma formação continuada com o tema: NAPNE-AEE-Escolarização: relações e diferenças. Proposta de formação dos membros dos NAPNEs. De 18 a 20 de novembro, do mesmo ano, os membros do NAPNE participaram do Encontro de Assistência ao Educando, colaborando na promoção do debate acerca da interdisciplinaridade na Assistência ao Educando, com vistas à compreensão dos diversos papéis dos profissionais que atuam no contexto educacional, para o atendimento integral do estudante (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, [2019]).

No mês de setembro de 2015, durante dois dias realizou-se a II edição do SEI com o tema: “Brasil e inclusão: realidade ou imaginação?”, que objetivou, utilizando novas alternativas, provocar a comunidade acadêmica a debater, conhecer e construir novos conhecimentos acerca da educação inclusiva, considerando o espaço escolar enquanto um dos locais relevantes, na formação da cidadania.

O NAPNE realizou um Curso de Extensão de Libras, com carga horária de 20 horas, nas férias dos professores, em fevereiro de 2016. O curso foi oferecido somente para os servidores e colaboradores do Ifma, Campus Pinheiro, visando uma comunicação entre a comunidade escolar e os alunos surdos. Este não foi, porém, cadastrado no Sistema Unificado de Administração Pública (Suap); foi denominado como “Treinamento de Libras”, sendo ministrado pela intérprete de Libras. A partir deste curso, foi elaborado um vídeo, disponibilizado aos servidores, com os principais sinais a serem usados para a comunicação com os alunos, no cotidiano escolar (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, [2019]).

Ainda em 2016, o núcleo atuou em parceria com a Secretária Municipal de Educação oferecendo assessoria no processo de implantação da sala de recursos tipo II, na escola Unidade Integrada Professor João Mariano, localizada no Instituto de Educação Pinheirense, que objetivou oportunizar apoio pedagógico especializado, na alfabetização do *Braille*, assim como na estimulação precoce dos alunos com deficiência visual, pelo uso desse sistema de escrita (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, [2019]).

Buscando melhorias dos espaços físicos do campus e da acessibilidade dos recursos didáticos e tecnológicos, destaca-se que, em 2016, foi disponibilizada na biblioteca do Campus uma sala para os alunos com necessidades específicas, sala esta dotada de um computador com internet, leitor de áudio, tradutor para libras, uma mesa com quatro cadeiras e ar condicionado. Também foi solicitada a compra de *headfones*, para auxiliar no trabalho com alunos com deficiência auditiva. Já em 2017, foi elaborado um projeto para conseguir recursos para a aquisição de piso tátil, nas seguintes categorias: alerta e direcional. No citado projeto, pleiteava-se corrigir problemas de desníveis, existentes no campus Pinheiro, sobretudo na entrada. Para tanto, foi pretendido tratá-los em forma de rampa. Porém, por questões orçamentárias, não foi possível executá-lo.

Ressalta-se que em 2017, foi realizada uma visita técnica ao NAPNE do Colégio Universitário (Colun)/Ufma/São Luís, com o objetivo de conhecer as instalações do referido núcleo, onde se pôde verificar o funcionamento da sala de recursos e a atuação dos professores do AEE.

No dia 26 de agosto de 2017, os membros do NAPNE participaram da mesa redonda do projeto de extensão, denominado I Ciclo de Estudos em Gênero, Corpo e Sexualidade, coordenado pelo professor de Educação, conduzindo o debate “Vivência da sexualidade, afeto e interações, no contexto da diversidade: em foco o público alvo da inclusão” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, [2019]).

Em dezembro de 2017, servidores ligados ao núcleo apresentaram o artigo “Educação profissional tecnológica e inclusão: a experiência de atuação do NAPNE no Ifma Campus Pinheiro”, na I Jornada Internacional de Ciências Humanas (JOINCH): Interdisciplinaridade e Educação Inclusiva () realizada na Universidade Federal do Maranhão - Campus Pinheiro (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, [2019]).

De novembro de 2017 a fevereiro de 2018, a Revisora de Textos Braille e membros do núcleo promoveram novamente, outra edição do Projeto de Extensão do Sistema Braille. Em parceria com o Departamento de Extensão e Relações Institucionais, formaram-se 22 alunos nessa nova turma, alguns já em atuação na rede municipal (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, [2019]).

O III SEI, realizado nos dias 27 e 28 de setembro de 2017, trouxe como o tema “Inclusão: Desfazendo as barreiras da comunicação entre o surdo e o ouvinte”, evidenciando as conquistas das pessoas com deficiência; naquela edição focou-se na deficiência auditiva/surdez (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, [2019]).

Já o IV SEI, realizado entre os dias 20 e 21 de setembro de 2018, teve como tema central “Transtornos Globais do Desenvolvimento: Os desafios para a inclusão do aluno autista”. Foi organizado em parceria com a Diretoria de Educação Especial do município de Pinheiro, ligada à Secretaria de Educação. Contou com a participação de professores da rede municipal de educação, que colaboraram no desenvolvimento de oficinas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, [2019]).

O V SEI, realizado no dia 20 de setembro de 2019, trouxe como tema “Escola e acessibilidade: práticas educativas para a autonomia do aluno com deficiência visual”, onde foi trabalhada a autonomia do aluno com deficiência visual, no contexto escolar.

Desta forma, os Simpósios de Educação Inclusiva do Ifma – Campus Pinheiro, buscou reunir a comunidade escolar e a sociedade, no pensar de diretrizes que tornem o ambiente educativo mais integrador e que assegure o direito irrestrito de todos, a uma educação democrática e emancipadora.

No ano de 2019, em parceria com a Coordenadoria de Apoio Pedagógico e Coordenadoria de Assistência ao Educando foi constituído um grupo de reuniões mensais para dialogar com os pais e professores desses alunos, na intenção de acompanhar a vivência acadêmica destes e, além disso, coletar informações sobre o cotidiano dos estudantes, no ambiente familiar, assim como suas experiências nas escolas pelas quais passaram. Buscou ainda, saber de suas afinidades com áreas do conhecimento, se possuem algum hobby e que tipos de atividades chamam mais sua atenção (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, [2019]).

A ação de diálogo inicial com pais e responsáveis dos alunos que serão acompanhados pelo NAPNE tem sido adotada, no início de cada ano letivo, gerando um relatório sobre os discentes ingressantes, os quais são disponibilizados à equipe pedagógica e corpo docente.

Após a constituição da nova Comissão do NAPNE (Portaria nº 90 de 10 de maio de 2018), reiniciou-se os trabalhos desse grupo. É importante destacar também, a participação nas formações pedagógicas direcionadas aos docentes, nas quais são abordadas questões relativas à utilização de materiais, metodologias e temas específicos que envolvem a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, [2019]).

O marco, em 2019, sobre as ações do NAPNE, foi a realização de duas edições do Curso Módulo Básico em Libras, através de edital de extensão institucional. Participaram profissionais da rede municipal e estadual de educação de municípios da Baixada, profissionais do AEE, além de profissionais do Campus, com interesse em conhecer os fundamentos e especificidades da Língua Brasileira de Sinais. Os cursos de formação foram ministrados pelos intérpretes de Libras do Campus, em parceria com a Associação de Surdos de Pinheiro.

O projeto teve como objetivo levantar, analisar descrever e apresentar um conjunto de abordagens, técnicas e processos que poderão ser utilizados, de maneira sistemática, na comunicação através da Língua Brasileira de Sinais. Nesse contexto, os conhecimentos adquiridos terão aplicação prática, voltada também para amenizar problemas concretos instaurados no contexto do ensino de Libras, na cidade de Pinheiro, caracterizando assim, a aplicação de resultados.

Assim, o curso propôs uma matriz curricular que assegure o acesso, a permanência e o êxito do profissional formado, não apenas no curso em si, mas também, no setor formal ou como profissional autônomo.

Atualmente, dois projetos de pesquisa são desenvolvidos pelos professores de Informática, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com alunos surdos do curso técnico integrado em Informática, que são atendidos pelo NAPNE.

Os projetos, intitulados “Glossário de Informática em Libras: um enfoque no processo ensino-aprendizagem em lógica de programação no Ifma Campus Pinheiro” e “Desenvolvimento de um Glossário em Linguagem de Sinais para as Disciplinas de Redes de Computadores, Arquitetura de Computadores e Sistemas Operacionais”, objetivam desenvolver códigos de programação, da linguagem computacional, através da Língua Brasileira de Sinais, a serem usados tanto pela comunidade de surdos, como também, de não surdos.

Atualmente os servidores que atuam no NAPNE, participam do projeto de pesquisa coordenado pela professora de Arte, intitulado EDUCAÇÃO INCLUSIVA PROSPECTIVA: uma investigação acerca dos discentes com necessidades educacionais específicas, matriculados nas escolas municipais da cidade de Pinheiro, MA, que ambiciona levantar dados referentes à situação atual, dos discentes com necessidades educacionais específicas que se encontram matriculados na rede municipal da citada localidade, pretendendo, nesse sentido, conhecer potenciais discentes a ingressarem no Ifma Campus Pinheiro, já que nos últimos anos tem crescido o número de matrículas desse público no Instituto.

Assim, o NAPNE sempre busca aproximar o diálogo com os outros setores do Campus que promovem ações de assistência social e pedagógica ao educando, bem como órgãos e instituições externas, buscando desenvolver diversas ações referentes à educação inclusiva, objetivando não somente à capacitação profissional, mas principalmente, à conscientização e sensibilização de toda a equipe escolar, bem como da comunidade local, para a importância do debate acerca da Educação Especial.

3.2 A relevância da Formação inicial e continuada no contexto da Educação Inclusiva

Nos últimos dez anos, ocorreram avanços importantes, em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, mas também, em relação à produção do conhecimento acadêmico, voltado para o tema. Vitaliano e Valente (2010) apontam duas concepções presentes na formação dos professores do século XXI. A primeira difundiu-se, no Brasil, na década de 1960 e foi denominada de técnica-especialista, por priorizar o domínio e a aplicação dos conteúdos científicos. A segunda chegou ao País na década de 1990, com base nos pressupostos de Nóvoa (1997) e Perrenoud (2000a), e postula a formação de um professor reflexivo, autônomo e capaz de atender às necessidades do cotidiano escolar.

Em relação à legislação, destaca-se como marco jurídico-institucional fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996. O objetivo dessa LDB foi iniciar um processo de mudanças, em todos os níveis da educação. Estes foram reorganizados em

educação básica – que abarca a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio – e ensino superior. A LDB dedica um capítulo à formação de professores, assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Também, no artigo 13, a LDB estabelece as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, não paginado).

No art. 62, a LDB reafirma o ensino superior como nível desejável, apesar de admitir a formação mínima em curso normal, para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1996). Esta deliberação foi confirmada por meio do Parecer n.º 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 19 de fevereiro de 2003, segundo o qual, todo professor concursado que atue em turmas de educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental tem assegurado o seu cargo, mesmo que não frequente curso em nível superior (BRASIL, 2003).

Mediante o exposto, perdem os educandos, os educadores e toda a sociedade, pois a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano. Pode-se assim, justificar a formação em nível superior, como uma das medidas essenciais a serem tomadas, para que ocorram mudanças educacionais efetivas. Contudo, deve-se levar em consideração a heterogeneidade socioeconômica do Brasil, em que acabar com o modelo atual de formação de professores, sem planejamento adequado, poderia provocar consequências bastante prejudiciais, para o sistema educacional.

Diversos estudos mais recentes têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores, como condição essencial e premente para a

promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino (GLAT *et al.*, 2006; PLETSCHE, 2006).

Giroto e Castro (2011, p. 442) indagam: Como organizar uma escola inclusiva voltada à garantia de “[...] condições que oportunizem o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, não apenas dos alunos com deficiência, mas de todos os que frequentam o sistema educacional inclusivo”? A inclusão social, não apenas dos alunos público alvo da Educação Especial, mas de todos, especialmente, dos frequentadores da escola pública, tem sido um desafio aos profissionais da área da educação, pois estes se obrigam em transformar em práticas pedagógicas, concepções de cunho neoliberal, como as evidenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Relatório “*Educação: um tesouro a descobrir*”.

O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender, para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequando a formação de professores às novas exigências educacionais, definindo um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores, de acordo com a realidade brasileira (PLETSCH, 2011).

No Brasil, o uso das tecnologias assistivas, empregadas na inclusão escolar de pessoas com deficiência vem ganhando destaque com a implementação de políticas públicas de atendimento educacional especializado, por meio de salas de recursos multifuncionais. Além dessa iniciativa, podemos citar, ainda, iniciativas como o Programa Escola Acessível, a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais a serem implementadas, aquisição de ônibus escolares acessíveis, a ampliação do Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola e a formação continuada de professores e gestores prioritariamente por meio da educação a distância (SOUZA; PLETSCHE, 2017).

Em relação à educação especial, Morin (2004) concorda que se deve ficar atentos, no que diz respeito à formação do professor, pois para trabalhar com a inclusão, o professor necessita estar seguro e preparado para a diversidade dos alunos. Para Perrenoud (2000b), o professor deverá ser um profissional criativo, no tocante à metodologia, ao mesmo tempo e que constrói sua autonomia, em sala de

aula. O docente deve ser também, um profissional reflexivo que identifique problemas, defina soluções e avalie seu próprio trabalho.

Segundo Bueno (1998 *apud* NUNES *et al.* 1998, p. 70):

Na formação de professores de educação especial, essa ambiguidade manifesta-se, por exemplo, na forma como as políticas públicas consideram essa questão. Também fica evidente, na construção do saber e, do saber fazer, desses futuros docentes, pois os currículos de sua formação inicial privilegiam, predominantemente, a especificidade do trabalho com determinados alunos 'especiais' por que apresentam incapacidades físicas, e/ou mentais, e/ou sensoriais, e/ou adaptativas.

A formação continuada, de acordo com a Resolução nº 02 de 2015, compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, que envolvem atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015b).

A proposta de formação continuada segue os pressupostos da educação permanente, proposta na Conferência dos Ministros da Educação de Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1970 (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Este tipo de formação sofre algumas críticas, pela sua forma de implantação, mas é uma necessidade para o exercício profissão docente, desenvolvendo a ideia do professor pesquisador, pois suas tentativas, para pesquisar suas práticas, levam à reflexão do ser professor (STENHOUSE, 1987; ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

A conceituação de formação continuada de professores está ligada aos períodos da história, passando de uma simples transmissão de conhecimento para razões ideológicas, políticas e econômicas. Considerando o conhecimento como um processo dinâmico, em permanente (re) construção, a formação continuada de professores se torna uma ferramenta que auxilia no processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Nesse sentido, a formação de professores se constitui uma importante ferramenta para oferecer um espaço educacional onde todos aprendem. Este tipo de formação pode ser inicial e/ou continuada, conforme estabelece o Decreto nº 8.752/16 que trata sobre a política de formação dos profissionais da educação básica no Brasil (BRASIL, 2016b).

A proposta da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneepi) leva em consideração o que está estabelecido na Lei nº 9.394/96 e suas alterações, quanto à formação inicial e à formação continuada dos professores. No capítulo que trata da Educação Especial, ao se referir sobre a necessidade da inserção dos alunos, a atual LDB afirma que os sistemas de ensino deverão assegurar professores com especialização, para o atendimento especializado e para as classes comuns, professores capacitados, conforme inciso III, art. 59 (BRASIL, 1996). No capítulo que trata dos profissionais da educação, o texto assinala que essa formação pode ser oferecida em programas de educação continuada, nos diversos níveis, pelos institutos superiores de educação, conforme inciso III, art. 63:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, não paginado).

A Lei nº 13.005/14 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece 20 Metas para serem alcançadas até o ano de 2024. A Meta 4 propõe universalizar para os alunos público-alvo da Educação Especial, de quatro a dezessete anos, o acesso à educação básica e ao AEE, com a garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014).

Para cumprir essa meta, a lei estabelece 19 estratégias. Destacam-se, entre elas, as Estratégias 4.3 e 4.8 que mencionam a educação continuada; as Estratégias 4.10 e 4.11 que tratam do desenvolvimento de pesquisas que atendam às especificidades da área da Educação Especial; e a 4.16, que discorre sobre o incentivo de cursos de formação, inclusive de pós-graduação (BRASIL, 2014).

Em 2015, foi instituída a Lei nº 13.146/15, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. No capítulo que trata do direito à educação, o inciso X do art. 28, dispõe que incumbe ao poder público, a adoção de práticas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores, bem como a oferta de formação continuada para o AEE. Também diz que devem ser incluídos, nos conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional, temas relacionados à pessoa com deficiência, nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015a).

O Decreto nº 8.752/16, buscando atender às Metas 15 e 16 do PNE, trata sobre a política de formação dos profissionais da educação básica no Brasil (BRASIL, 2016b). De acordo com a atual LDB, esses profissionais são os professores, os pedagogos e os demais funcionários da educação, que atuam nas redes públicas e privadas. Entre os seus objetivos está a indução de avanços na educação básica, para o atendimento das políticas desse nível educacional, em todas as suas etapas e modalidades (inciso II, art. 3º) (BRASIL, 1996).

No inciso VI deste mencionado artigo, afirma-se que tais ações de formação concernem à construção de “ambiente inclusivo e cooperativo”. No inciso VI, art. 12, que trata “dos programas e ações integrados e complementares” (BRASIL, 1996, não paginado), insere-se como uma de suas iniciativas, o estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos, em que se menciona a Educação Especial.

4 METODOLOGIA

No tocante ao percurso metodológico, a nortear o trabalho proposto, optou-se pela pesquisa exploratória, descritiva, com posterior técnica de entrevista, considerando o que preconiza Gil (2010) acerca dos estudos exploratórios, que têm como premissa desvelar um tema, do qual não se tem informações, buscando dele se aproximar, para então se proceder à construção de hipóteses. Para tanto, foram realizados, além do levantamento bibliográfico, entrevistas e análises que permitiram compreendê-lo. Consoante, Cervo (2007, p. 63) ratifica:

Estudos exploratório, quando não se tem informação sobre o tema e se deseja conhecer o fenômeno. Visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, formas de pesquisa e bibliográficas e estudos de caso.

Nesse sentido, a pesquisa exploratória teve como essência familiarizar-se com o fenômeno e descobrir novas percepções dele ou novas ideias (FONSECA, 2009). Assim, descrições precisas da situação observada devem ser feitas, para mostrar as relações existentes entre seus elementos componentes. Como método de procedimento, utilizou-se o estudo de caso, que Segundo Richardson (1999, p. 11) "é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias".

Delineou-se então, algumas etapas, destacando a primeira, à pesquisa bibliográfica, esta por meio do levantamento das referências teóricas, publicadas através de escritos e eletrônicos, tais como: livros, artigos científicos, leis, portarias, documentos oficiais e *websites* (FONSECA, 2009).

Também se utilizou da observação não participante, que pressupõe que o pesquisador não interfere na pesquisa, atuando apenas como expectador, atento a todas as ações do grupo alvo da pesquisa, no intuito de se obter contato direto com o objeto pesquisado, nesse caso particular, o Ifma – Campus Pinheiro. Na segunda etapa realizou-se entrevistas, tendo como participantes, alunos com deficiência; professores dos referidos discentes; membros do NAPNE; Coordenadores de cursos e com o Diretor Geral do Ifma - Campus de Pinheiro/MA.

4.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Ifma, Campus Pinheiro, localizado às margens da Rodovia MA 006 (Estrada de Pacas), Km 04, Enseada, Pinheiro – MA, CEP: 65200-000.

O Ifma - Campus Pinheiro, faz parte da segunda fase de expansão do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. A autorização de funcionamento da unidade ocorreu em 22 de setembro de 2010. O campus deu início às atividades, em 2011, após a autorização de funcionamento em setembro de 2010.

Os cursos iniciais ofertados foram os cursos técnicos em Edificações, Eletrotécnica, Vendas, Agronegócio e Contabilidade, considerando a economia da baixada maranhense, onde a cidade de Pinheiro concentra agrupamentos produtivos, tendo como foco os setores de produção agrícola, pecuária e comércio.

Atualmente, com a dinamicidade da baixada maranhense, no ponto de vista econômico e de mercado, para absorver os egressos da Instituição, houve reformulação das ofertas de curso, onde são oferecidos o curso subsequente de técnico em Administração e os cursos integrados de técnico em Administração, técnico em Meio Ambiente e técnico em Informática, contando com 3 coordenações de curso e uma Diretoria de ensino, além da tramitação processual do projeto curricular, para implantação dos cursos Superiores de Bacharelado em Administração e Gestão Ambiental, e o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Com relação ao quadro de servidores, atualmente existem 109 servidores vinculados ao Ifma - Campus Pinheiro. Já no que se refere o quadro de discentes regularmente matriculados no campus, na modalidade ensino técnico integrado, tem-se um quantitativo de 587 alunos, distribuídos nos cursos técnicos em Administração, técnico em Informática e técnico em Meio Ambiente. Para a modalidade técnico subsequente, há um total de 66 alunos matriculados, distribuídos em duas turmas de curso técnico em administração e uma turma remanescente, em fase de conclusão, do curso técnico em Logística, curso que não é mais oferecido pela instituição de ensino.

4.2 Participantes

Como participantes da pesquisa, em amostra geral, foram selecionados 15 servidores efetivos do Ifma/Campus Pinheiro e 27 alunos matriculados no referido campus, distribuídos: 01 Diretor Geral de Campus; 04 Coordenadores de Curso; 07 docentes; 03 membros do NAPNE (01 Revisora Braille, 01 Interpretre Libras e 01 Assistente Social). Dentre os 27 discentes, 09 alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas (04 com surdez, 01 com deficiência física e 04 com deficiência múltipla).

4.2.1 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes

A fim de se definir quem, de fato, poderia participar da pesquisa, adotou-se critérios de inclusão e exclusão dos participantes, a fim de se obter informações precisas e válidas sobre o tema investigado. Para tanto, classificou-se os participantes, de modo geral, por vínculo com o Ifma, ou seja, servidores e alunos, para, em seguida, definir os critérios de sua participação ou não participação na pesquisa.

No tocante aos critérios de inclusão dos servidores, pontuou-se que estes deveriam participar, independentemente do gênero, estando lotados no campus Pinheiro, há pelo menos, 01 ano, devendo ainda, ter no mínimo, 01 ano de experiência, em atividades profissionais, com alunos do campus Pinheiro.

Em relação aos critérios definidos como excludentes do grupo formado por servidores, pontuou-se que estes deveriam estar afastados das atividades profissionais no campus Pinheiro, no período de realização da pesquisa; estando em exercício provisorio no campus; não possuir experiência diretamente com alunos com deficiência e possuir experiência na docência, há menos de 1 ano e recusa em participar da pesquisa, mesmo depois de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A).

No que concerne aos critérios de inclusão dos alunos, definiu-se que estes deveriam estar com a matrícula ativa no campus, no período de realização da pesquisa, podendo dela participar, independentemente do gênero e possuir pelo menos 1 ano de vivência no campus. Outro critério para participar da pesquisa foi ser

integrante de turma, que tem ou teve aluno com algum tipo de deficiência e/ou ser pessoa com deficiência.

Quanto aos critérios de exclusão dos discentes, definiu-se que não poderiam participar da pesquisa, aqueles que não tenham deficiência ou convivido com aluno com deficiência, em sala de aula; não possuir pelo menos 1 ano de vivência no campus; apresentar em ficha funcional, registros de atitudes preconceituosas com alunos com deficiência e recusar-se a participar da pesquisa, mesmo depois de assinar o TCLE (ANEXO A) e/ou Termo de Assentimento Livre e Eclarecido (Tale) (ANEXO B).

4.3 Aspectos éticos da pesquisa

A referida pesquisa foi realizada, mediante assinatura do TCLE (ANEXO A), bem como do Tale (ANEXO B), de acordo com a Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em vigor em todo o território nacional. Este termo garante que as informações sejam confidenciais, somente utilizadas na divulgação desta pesquisa e visou, esclarecer e proteger os participantes da pesquisa, assegurando o seu bem-estar.

4.3.1 Riscos e benefícios da pesquisa, aos participantes

A Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, no capítulo IV discorre sobre “DOS RISCOS”, enfatizando que:

Nos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a definição e a gradação do risco resultam da apreciação dos seus procedimentos metodológicos e do seu potencial de causar danos maiores ao participante do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialogal dessas pesquisas. (BRASIL, 2016, p. 8).

Em relação aos servidores e alunos, os possíveis riscos que eventualmente poderiam ocorrer, são constrangimentos em responder às perguntas durante as entrevistas e/ou sentimento de receio, medo de se expor, entre outros. No entanto, foi garantida a total guarda da identidade profissional, sendo que o nome do entrevistado não aparece em qualquer momento da pesquisa e a identificação está sendo realizada por números e letras. Somente o pesquisador e sua orientadora tiveram acesso aos dados pessoais e às informações prestadas.

Todas as informações obtidas têm caráter sigiloso, ou seja, não houve e nem haverá nenhuma divulgação com os nomes dos participantes, assegurando assim, a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não utilização das informações, em prejuízo dos participantes da pesquisa, entrevistados. No caso de possíveis constrangimentos, em relação a alguma pergunta feita aos servidores e alunos, esses foram informados que tinham a liberdade de responder apenas às questões que não lhes causarem algum tipo de mal-estar, mas isto não ocorreu e as entrevistas foram realizadas, sem qualquer tipo de intercorrência.

Quanto aos benefícios diretos, envolvendo servidores e alunos, destacou-se que a participação contribui para a compreensão de como vinha ocorrendo o processo de inclusão de pessoas com deficiência, no Ifma - Campus de Pinheiro, no contexto das Políticas Institucionais, desafios e conquistas. Os benefícios indiretos correspondem à socialização de conhecimentos, na área da Educação e da Educação Especial nos princípios da Educação Inclusiva, assim como por oportunizar visibilidade do processo de ensino e de aprendizagem de discentes, público alvo da Educação Especial, nas instituições de ensino.

4.3.2 Critério para suspender e/ou encerrar a pesquisa

A pesquisa seria suspensa por ordem operacional, isto é, se houvesse recusa majoritária dos participantes, mesmo após assinatura do TCLE (ANEXO A) e/ou Tale (ANEXO B), bem como por resistência da população alvo, em participar das entrevistas, acarretando um número superior a 50% do quantitativo a ser entrevistado e/ou se algum procedimento implicasse em riscos ou danos à saúde dos participantes; se o Diretor Geral do Campus Pinheiro ou Reitor do Ifma, após a autorização da pesquisa (ANEXO C), revogasse a autorização para a realização do estudo; assim como por motivo de força maior ou se algumas intempéries viessem a impedir que o pesquisador desenvolvesse o estudo. Nesse sentido, tinha-se ciência de a pesquisa seria encerrada e seria feita uma comunicação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep)/Ufma e ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Ufma.

4.3.3 Responsabilidades do pesquisador e da instituição Ifma

O pesquisador cumpriu os termos Resolução nº 510/16, do CNS, em vigor em todo território nacional, assumindo o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações, tornando os resultados desta pesquisa públicos, fossem estes favoráveis ou não.

A pesquisa foi realizada no Ifma - Campus Pinheiro, o qual se encontra ciente dos termos da Resolução nº 510/16, do CNS, em vigor em todo território nacional.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coletas de dados, escolhidos para a pesquisa, foram entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES A e B) e observações não participante (APÊNDICE C), considerando-se, para tanto, que a entrevista se constitui uma técnica que permite o desenvolvimento de estreita relação entre as pessoas (RICHARDSON, 1999). Deste modo, os participantes da pesquisa, cujas entrevistas foram aplicadas constituíram-se por discentes, docentes, coordenadores de curso, diretor do Ifma e profissionais atuantes no NAPNE do Ifma – Campus Pinheiro.

A entrevista semiestruturada, de acordo com Minayo (2009, p. 64) “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”, sendo estas elaboradas com objetividade, visando identificar e compreender como são realizadas as ações no lócus da pesquisa, no caso em tela, direcionadas às questões de inclusão, no Ifma – Campus Pinheiro, destacando as políticas institucionais, possibilidades, desafios e conquistas.

O tipo de observação foi a não participante, na qual o pesquisador apenas se comportou como espectador, ficando atento a todas as ações do grupo alvo da investigação (RICHARDSON, 1999). Sendo assim, concordando à assertiva Marconi e Lakatos (2007, p. 109) definem a observação como um momento em que “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanecendo de fora”. Os mesmos autores ainda descrevem que o pesquisador presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver e se

faz passar por um simples espectador. Embora toda observação seja feita de maneira dirigida, confiante e ordenada.

4.5 Procedimentos de coleta de dados

Após a submissão do Projeto ao CEP/Ufma, considerando que este envolveria seres humanos, por meio da Plataforma Brasil, e tendo a aprovação por meio do Parecer Consubstanciado do CEP/Ufma – Parecer nº 3.450.739, de 11 de julho de 2019 (ANEXO D), foram realizadas as observações e coletados os dados, por meio de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES A e B), no melhor horário que os participantes se prontificaram, ocorrendo, inclusive, em turnos variados, dentro da própria instituição, pesquisada.

A observação não participante, no primeiro momento, se deu de forma presencial, após aprovação para realização da pesquisa pelo Diretor Geral do Ifma - Campus Pinheiro (ANEXO C) e aprovação do projeto pelo CEP/Ufma (ANEXO D), no segundo semestre de 2019, antes da deflagração da crise sanitária do *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19) no Brasil, sendo observado (APÊNDICE C):

- a) Acessibilidade arquitetônica às dependências educacionais, administrativas e de lazer do Instituto, em relação ao espaço físico;
- b) Sala para atendimento aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas;
- c) Recursos materiais para trabalhar com os alunos alvo da pesquisa;
- d) Recursos humanos especializados para trabalhar com os alunos alvo da pesquisa.

No segundo momento procedimental, na abordagem inicial com aqueles que aceitaram participar da pesquisa, foi agendada uma reunião *online*, em decorrência da pandemia do Covid-19 e portarias do MEC (Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 e demais alterações) e Ifma (Portaria Ifma nº 1.202, de 18 de março de 2020 e demais alterações) que suspenderam as aulas e atividades presenciais, para explicações sobre a pesquisa, seus objetivos, procedimentos, riscos e benefícios (BRASIL, 2020; INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2020).

Os servidores e alunos que aceitaram participar desta pesquisa, assinaram o TCLE (ANEXO A) e/ou TALE (ANEXO B), quando aplicável. No

momento da entrevista *online*, o pesquisador reforçou as informações anteriormente repassadas, quando da assinatura do TCLE (ANEXO A) e/ou TALE (ANEXO B), acerca dos procedimentos éticos e legais da pesquisa, procedendo, então, com a entrevista.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas por meio de dois roteiros contendo 12 questões (APÊNDICES A e B), em cada. Um roteiro foi destinado aos servidores do Ifma-Campus Pinheiro (APÊNDICE A) e o outro, aos discentes (APÊNDICE B). Com intenção de deixar os participantes a vontade para tratarem do assunto, a intervenção do pesquisador foi a mínima possível, visando não interferir e/ou influenciar alguma resposta. Esta medida assegurou a imparcialidade do pesquisador na condução das entrevistas.

4.6 Procedimentos de análise dos dados

A análise das entrevistas semiestruturadas consistiu em confrontar os dados coletados, com aportes da bibliografia especializada na área da educação, nos últimos dez anos, enfatizando-se a inclusão da pessoa com deficiência nos Institutos Federais, destacando: políticas institucionais, desafios e conquistas.

Nesta etapa, os dados das entrevistas semiestruturadas foram analisados, utilizando softwares do pacote Office (Word e Excel) do Windows 10.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decurso dos procedimentos de análise dos dados, as entrevistas coletadas foram transcritas, divididas e feitas as análises, sempre buscando a contextualização das falas, no intuito de ultrapassar a simples transcrição da mensagem, conseguindo, portanto, uma análise mais aprofundada e consistente do objeto de pesquisa.

Compreende-se ser importante a apresentação da transcrição de trechos das entrevistas, onde a íntegra estão disponíveis nos Anexos E e F, haja vista estas revelarem a complexidade da temática, bem como as necessidades, facilidades e/ou dificuldades encontradas, quando se trabalha a inclusão, no contexto educacional.

Assim, apresentam-se, por primeiro, os dados obtidos com as entrevistas realizadas com os servidores do Ifma – Campus Pinheiro e em seguida os resultados das entrevistas com os discentes, já que o instrumento aplicado (entrevista) toca os mesmos pontos de discussão (APÊNDICES A e B) em consonância serão apresentados os dados coletados ainda pelo protocolo observacional (APÊNDICE C), aplicado de modo a complementar o contexto das entrevistas.

Desta forma, após aplicação dos critérios ético-metodológicos, da amostra geral, foram elegíveis 12 servidores para participar da pesquisa, conforme caracterização do quadro 1 e distribuídos da seguinte forma: 01 Diretor Geral de Campus; 02 coordenadores de curso, pois uma coordenação foi extinta e um coordenador é o pesquisador desta dissertação, sendo então excluídos; 07 docentes; 02 membros do NAPNE, sendo 01 assistente administrativo e 01 intérprete Libras, tendo em vista que não tem mais a assistente social como membro e o revisor braile não atende aos critérios de inclusão.

No que se refere à caracterização da amostra é possível perceber que a maioria do corpo de servidores é formado por mulheres (58,3%) e 91,7% possuem pós-graduação *lato sensu* e 66,7% possuem pós-graduação *stricto sensu*; a maioria dos servidores trabalha no campus há um tempo relativamente pequeno pois 66,7% refere exercer atividade na instituição até 5 anos e apenas 33,3% referem possuir formação em educação especial, conforme tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos servidores do Campus

VARIÁVEL DE CARACTERIZAÇÃO		n	%
GÊNERO	FEMININO	7	58,3
	MASCULINO	5	41,7
POS-GRADUAÇÃO (LATO SENSU)	NÃO	1	8,3
	SIM	11	91,7
POS-GRADUAÇÃO (STRICTO SENSU)	NÃO	4	33,3
	SIM	8	66,7
TEMPO DE ATUAÇÃO NO IFMA	> 5 a 10 anos	2	16,7
	>10 anos	2	16,7
	até 5 anos	8	66,7
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	NÃO	8	66,7
	SIM	4	33,3

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Em relação aos discentes, compreendeu-se universo de 15 alunos das turmas regulares e onde tenha ou teve aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, atendendo aos critérios de inclusão e exclusão; já do universo de 12 alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, foram excluídos 7 alunos, onde 5 não atendiam aos critérios (menos de 01 ano na instituição) e 2 não foi possível realizar entrevista (um por não possuir celular e dificuldade de localizar sua residência/zona rural do município de São Bento e outro que aceitou participar, porém não respondeu/atendeu às tentativas de contato para a entrevista). Portanto, a amostra de alunos constitui-se de 15 alunos sem deficiência e 5 com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, somando 20 discentes.

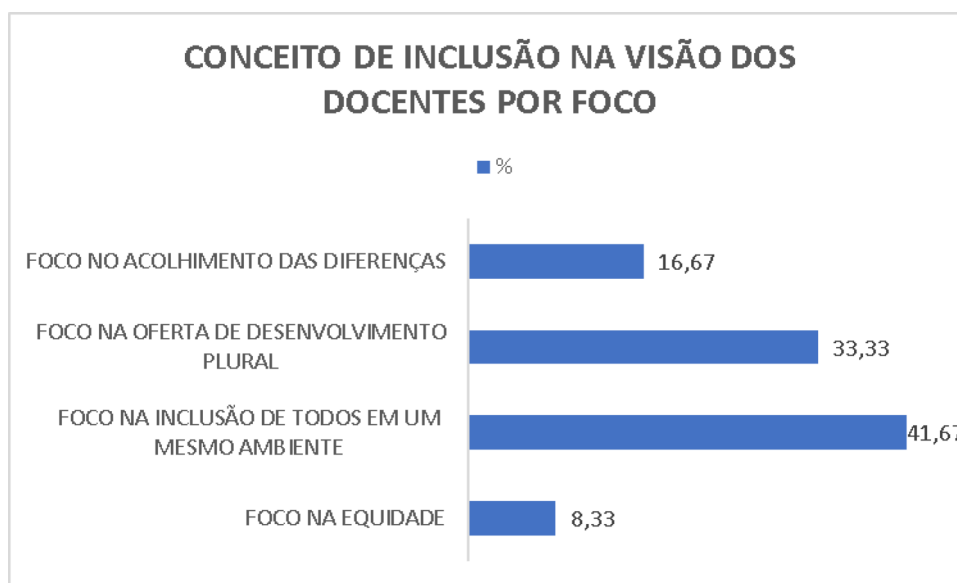
As questões feitas aos servidores e aos discentes tiveram o mesmo escopo, no que se refere ao conceito de inclusão podemos observar que quando os servidores foram questionados sobre **o que entendiam por inclusão**, suas respostas demonstram que todos possuem conhecimentos abrangentes, em relação à temática, principalmente em relação à inclusão no contexto educacional.

Nesse primeiro item, os resultados demonstram, no que se refere ao conceito de inclusão, na visão dos 12 servidores participantes da pesquisa, que não há um nivelamento conceitual estruturado nos discursos, porém há em todas (100%; 12) as falas há aspectos reais do processo de incluir, observando-se, portando, que

mesmo que não haja uma estrutura conceitual no discurso, há o conhecimento da essencial do processo inclusivo.

Para melhorar a exposição dos resultados as respostas dos servidores foram classificadas pelo foco que o discurso abrangeu: a) Foco no acolhimento das diferenças; b) Foco na oferta de desenvolvimento plural; c) Foco na inclusão de todos, em um mesmo ambiente; e, d) Foco na equidade, como é possível ver no gráfico 1.

Gráfico 1 - Conceito de Inclusão na visão dos servidores por foco no discurso



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

As respostas com Foco na inclusão de todos, em um mesmo ambiente, lideraram a pesquisa ocupando 41,7% das respostas, seguida daquelas com foco na oferta de desenvolvimento plural 33,3%.

Já na visão dos alunos, obteve-se uma homogeneidade de respostas mais explícitas, quanto ao foco, pois 100% (20) possuem em sua fala, foco na inclusão de todos, em um mesmo ambiente, explicitando, por vezes, a inclusão proveniente da semântica da soma, da adição. Na visão dos alunos, fica evidente que é adicionar alguém ou algo que ali não pertencia anteriormente; essa resposta pode ser observada, independentemente de o aluno possuir ou não deficiência; outros focos não emergiram nas respostas.

De acordo com a legislação vigente, o conceito do termo inclusão é amplo no sentido de processos adaptados: “[...] não é o aluno que se adapta à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se

um espaço inclusivo.” (BRASIL, 2001, p. 29). Em primeira instância pode-se perceber um foco na adaptação do ambiente, mas a adaptação da escola ao aluno também se refere ao seu *modus operandi*, o qual precisa ser compatível com a realidade dos discentes que ali serão incluídos.

Ainda na análise acerca da questão do conceito de inclusão, na visão dos servidores, é possível inferir que o foco das respostas variou, sendo que o mais abordado é o discurso de que a inclusão se refere à possibilidade de inserir todos os indivíduos, em um mesmo ambiente, como pode-se ver no gráfico 1.

Na pesquisa realizada por Guadagnini e Duarte (2016) com professores do ensino fundamental e médio da rede pública de São Paulo, onde os dados demonstraram que a maioria dos professores compreende a inclusão escolar de forma genérica, apenas como uma forma de socialização dos alunos ou ainda como um direito a ser efetivado, mas não como uma modalidade de ensino, a realidade encontrada pelos pesquisadores foi similar à relatada no estudo ora apresentado.

Os resultados da pesquisa qualitativa de Barbosa e Souza (2010) que avaliaram a inclusão na visão dos professores, numa perspectiva da psicologia histórico cultural, muito se assemelham aos nossos, quando os autores nos dizem que em sua amostra de participantes, os docentes além de terem uma concepção de inclusão como "tratar os alunos de modo igual, ignorando suas especificidades", também é possível observar que as professoras não conhecem as políticas que orientam as práticas inclusivas.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o escopo da política tem por objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 1).

Nessa perspectiva observa-se que a Política possui uma descrição ampla de ações que devem garantir a inclusão escolar, mas que como foi observado nas falas tanto de servidores quanto de alunos, o conceito de inclusão ainda é muito

restrito no consciente coletivo, nenhuma das falas consegue refletir a magnitude que a política aborda em seu conteúdo.

Sendo assim, autores como Barbosa e Souza (2020, p. 2) nos ajudam a compreender porque o viés da socialização desse aluno é mais evidente socialmente, pois nos dizem ainda que:

[...] fica evidente a tendência de se considerar a inclusão escolar como uma possibilidade de socialização e que tem em sua base alguns interesses políticos, apresentando-se, portanto, muito mais relacionada ao objetivo de aproximação e convivência de tais alunos com o restante da sala e com o professor do que um real desenvolvimento cognitivo e social do sujeito.

Um ponto importante que deve ser destacado é que a construção da política por si só não garante sem cumprimento e tampouco seu conhecimento por parte dos membros da comunidade, uma política precisa ter um plano de comunicação amplo, principalmente se tiver um impacto tão forte. A informação desde do conceito de inclusão até as políticas e diretrizes que norteiam as ações públicas para a concretização de tal devem ser amplamente discutidas em pautas comunitárias, para que haja aproximação, entendimento e somente assim haja efetivação.

Podemos observar em alguns trechos das entrevistas dos servidores, a seguir, como a visão deles segue a perspectiva do que é discutido por Barbosa e Souza (2010), como visto abaixo:

[...] inclusão significa acolher todas as pessoas. (Trecho entrevista, S1).
A inclusão é você pegar todas aquelas pessoas que possuem algum tipo de limitação, não necessariamente deficiência, e adaptar o ambiente e a estrutura organizacional para receber essas pessoas que possuem algum tipo de limitação. Isso, para mim, é inclusão. (Trecho entrevista, S3).
[...] é a tentativa de tornar os indivíduos, em uma sociedade, o mais semelhante possível; torná-los mais próximos em direitos e deveres, trazendo uma equidade. Então, a inclusão vem ser justamente isso, é nesse sentido que eu entendo a inclusão. (Trecho entrevista, S4).
O que eu entendo por inclusão é você oportunizar pessoas ditas normais, com pessoas ditas com deficiência, no mesmo espaço onde elas vão vivenciar as mesmas atividades ou atividades adaptadas, mas que venham vivenciar dentro de um contexto escolar. (Trecho entrevista, S7).
O que eu entendo por inclusão é você oportunizar pessoas ditas normais, com pessoas ditas com deficiência, no mesmo espaço onde elas vão vivenciar as mesmas atividades ou atividades adaptadas, mas que venham vivenciar dentro de um contexto escolar. (Trecho entrevista, S6).
A possibilidade de as pessoas conviverem no mesmo ambiente, sem nenhum tipo de preconceito. (Trecho entrevista, S8).

Entender o que os professores compreendem sobre educação inclusiva torna-se extremamente importante, pois a visão do conceito é o que guiará toda a condução do processo, em sala de aula, como nos diz Pereira (2006), que corrobora

com o fato de que como o professor entende inclusão e deficiências, interfere no modo como ele irá conduzir seu trabalho com os alunos, pois nem sempre somente sua formação será a principal determinante de sua prática pedagógica.

Mas é possível observar nas falas, que os servidores também conseguem ter uma visualização da inclusão, como um processo mais complexo, que perpassa questões ambientais, que se aproxima mais da sua essência conceitual, como podemos ver nos trechos a seguir:

Então, não só inseri-lo, mas oferecer condições de desenvolvimento de suas potencialidades. (Trecho entrevista, S2).

[...] uma série de ações, planejamentos institucionais e planejamentos pedagógicos, levando em consideração esse contexto escolar, para que as instituições minimizem as barreiras físicas e atitudinais, para que o aluno com necessidades educacionais específicas, de todas as naturezas, possam desenvolver suas capacidades intelectuais, cognitivas e motoras de forma mais eficaz, respeitando essas especificidades do aluno, fazendo com que tenha uma educação de fato democrática, plural e inclusiva. (Trecho entrevista, S9).

[...]adequar as condições ambientais locais e as necessidades especiais que cada indivíduo apresenta. (Trecho entrevista, S11).

Acolhida na forma sentimental, no momento de uma explicação, devendo esse acolhimento ser feito por todos os que pertencem à escola, bem como a comunidade e pais de aluno. O aluno que chega numa instituição de ensino com alguma limitação, seja ela intelectual ou física, ele precisa ser compreendido de uma forma diferenciada, a aula dele precisa ser de certa forma diferenciada para que ele consiga se sentir incluído naquele ambiente. (Trecho entrevista, S10).

Vale ressaltar ainda, que nas falas dos entrevistados surgem conceitos de inclusão como um parâmetro promotor de igualdade e equidade, conceitos que são confundidos, rotineiramente, na sociedade, e que embora possam fundamentar a essência do processo inclusivo, não o resumem.

[...]criação de mecanismo, instrumentos e possibilidades para os grupos social e culturalmente marginalizados, para que tenham condições de acesso e de buscar direitos iguais, com todo o restante da sociedade. (Trecho entrevista, S12).

Não é um processo simples, é complexo e passa por um respeito às diferenças, pela compreensão de respeito às diferenças e a tentativa de tornar os indivíduos, em uma sociedade, o mais semelhante possível; torná-los mais próximos em direitos e deveres, trazendo uma equidade. (Trecho entrevista, S5).

Na segunda questão, sobre a **percepção que têm em relação aos discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas**, no contexto da educação inclusiva no campus em que desenvolvem suas atividades laborais, os servidores demonstram que não há uma uniformidade, na opinião sobre como o campus maneja os recursos e o processo de educação inclusiva.

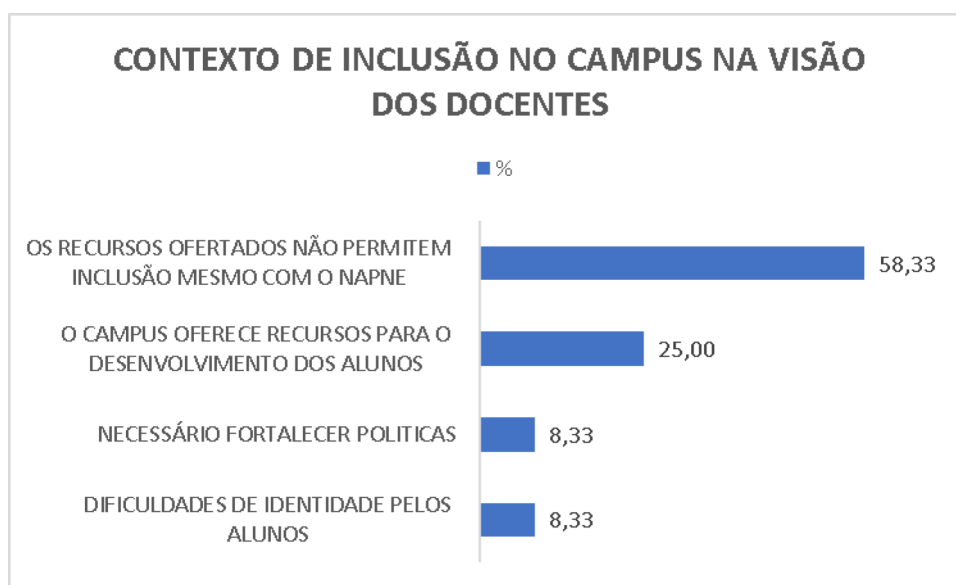
Porém, a maioria dos entrevistados refere que mesmo com a presença no NAPNE, mesmo reconhecendo sua importância, afirma que a estrutura estabelecida

em termos de ambiente e de recursos humanos ainda é insuficiente para atingir a inclusão plena.

No referido item, as categorias estratificadas pelo discurso foram: a) Dificuldades de identidade pelos alunos; b) Necessário fortalecer políticas; c) O campus oferece recursos para o desenvolvimento dos alunos; e, d) Os recursos ofertados não permitem inclusão, mesmo com o NAPNE.

Fica claro nas respostas, que a maioria, 58,33% dos servidores não visualizam, no campus, uma estrutura de recursos que permitam a inclusão, mesmo com a presença do núcleo, como podemos observar no gráfico 2.

Gráfico 2 - Contexto de Inclusão, no campus, na visão dos servidores



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Apenas 8,33% citam a identidade como um fator a ser melhorado, no que concerne ao processo de inclusão, mas Barbosa e Souza (2010, p. 3) postulam que:

[...]os alunos com necessidades educacionais especiais têm uma identidade pressuposta, atribuída pela sociedade e pelos professores, a qual é carregada de preconceitos e limitações, decorrentes, muitas vezes, da falta de conhecimento sobre o tema, inserindo grande dificuldade para o aluno se constituir como capaz de aprender e conviver na escola. Assim, pode-se questionar de que maneira o aluno com necessidades educacionais especiais se percebe e se constrói nessas relações com todos os outros de seu entorno, o que confere à questão da concepção ou percepção grande relevância no processo de inclusão.

Na pesquisa de Leonardo, Bray e Lobato (2009), sobre a inclusão em escolas observou-se na fala dos servidores que o que dificulta o processo de inclusão

dos alunos com deficiência, no ensino regular é o despreparo dos profissionais e a infraestrutura das escolas, insuficiente para receber e atender esses alunos, promovendo a inclusão.

A fala dos servidores, sobre a falta da estrutura necessária, pode ser verificada nos trechos a seguir:

[...] Eu não os considero dentro de uma inclusão, dentro do Ifma-Campus Pinheiro. Acho que ainda falta bastante coisa para que esses alunos possam ter, de fato, oportunidades reais de estarem em um ambiente educacional inclusivo, possibilitando-o de desenvolver todas as suas potencialidades. (Trecho entrevista, S2).

Eu considero que apesar do Ifma-Campus Pinheiro aderir a questão da inclusão de seus discentes, no seu contexto educacional, percebo algumas fragilidades para atender essa inclusão de uma maneira geral. Fragilidades essas que percebo, não é, exclusivamente, do campus, mas de toda a rede do instituto. Essa fragilidade é no sentido de ferramentas, tais como equipamentos necessários para esse tipo de público, como equipamentos de leitura [...] (Trecho entrevista, S3).

[...] ainda falta muito para chegarmos num patamar de ideal, ainda vejo que eles não são tratados da maneira que deveriam, não são incluídos ainda na estrutura como deveria. (Trecho entrevista, S8).

Acredito que o Ifma ainda tem muito a melhorar, muito mesmo, para o processo de inclusão acontecer da forma como deve acontecer, da forma certa. De fato, a inclusão deve se materializar, dando apoio para os professores, para os alunos e também para família dos alunos, trabalhando em sala de aula esse processo 'aceitação', porque tudo isso tem que ser observado. (Trecho entrevista, S6).

[...] sinto os alunos um pouco jogados, sinto que eles tentam se enquadrar àquela realidade, mas que aquilo é um obstáculo imenso, justamente pela falta de apoio pessoal, financeiro e material didático para esse fim e, isso é bem complicado. (Trecho entrevista, S10).

[...] Existem muitas dificuldades de estrutura para alunos com deficiência [...]. (Trecho entrevista, S12).

Embora as dificuldades estruturais, de modo geral, sejam evidentes, é possível destacar ainda que os professores conseguem observar com certo otimismo, as ações da instituição, em relação ao processo de educação inclusiva, como é possível verificar nas falas dos servidores:

Da mesma forma que vejo essa fragilidade, também percebo um esforço muito grande da direção e dos professores, de modo geral, para que esses discentes não fiquem desamparados. (Trecho entrevista, S4).

Eles primeiro passam por um processo de adaptação, relativamente, longo e dentro das nossas possibilidades, eles são bem atendidos, além de terem uma capacidade, um desejo de progredir. Conseguimos fazer isso, não só academicamente, mas também como pessoa. (Trecho entrevista, S5).

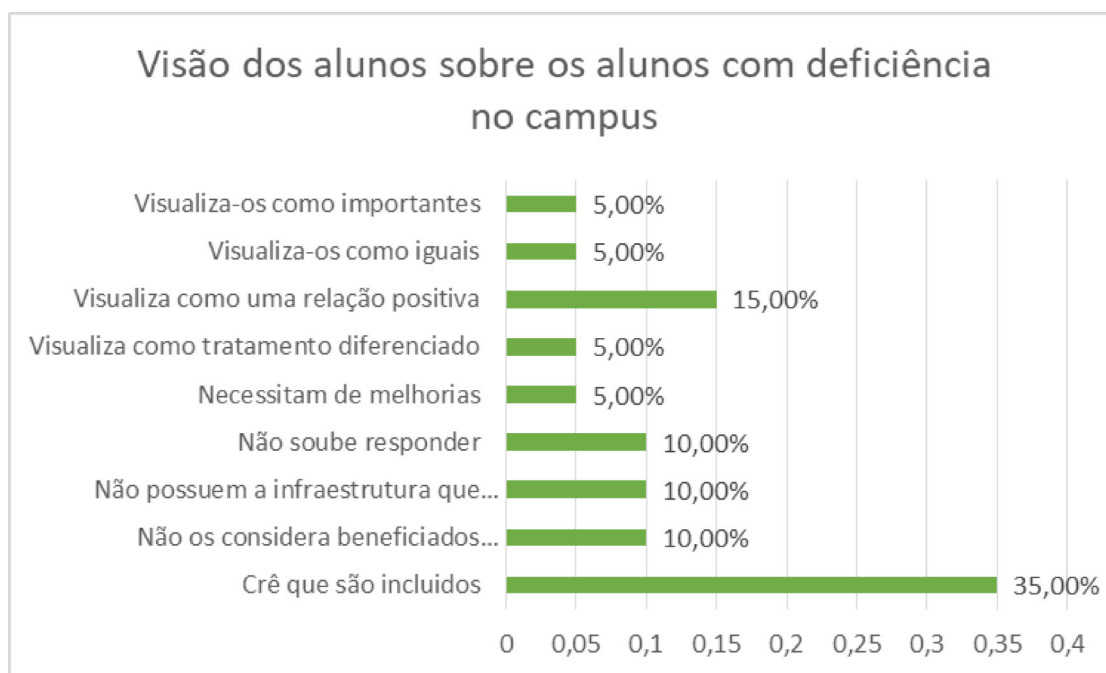
[...]percebo que o campus tem esse interesse em inserir esses alunos em sala de aula. Trabalhei com alunos surdos quando cheguei em 2016 e percebi que o campus tinha o interesse em ter uma interprete de Libras. Até teve uma formação em 2016 para ter noções básicas de Libras. (Trecho entrevista, S7). A instituição, por sua vez, tenta, com os meios que tem, promover essa inclusão para esses alunos, porém ainda estamos engatinhando nesse quesito de inclusão. (Trecho entrevista, S11).

No entanto, mesmo com as ações em prol da educação inclusiva, realizadas pela instituição, não parece haver adesão e engajamento nessas, o que também pode ser um fator contribuinte para a estagnação, em relação ao avanço das políticas institucionais de inclusão.

Percebemos que os docentes não têm muito interesse em participar das reuniões, em participar das formações, das oficinas que são oferecidas através do núcleo, em momentos específicos no calendário anual. Então, isso também dificulta esse processo de sensibilização desses professores, bem como sua formação para que desenvolva uma atuação mais voltada para inclusão desses alunos. (Trecho entrevista, S9).

Em contrapartida, observando a visão dos alunos, em relação à segunda questão sobre como eles viam os alunos com necessidades educacionais específicas e/ou com deficiência no campus. Houve uma grande heterogeneidade de respostas, visto que se trata de uma questão ampla. Para esta questão, foram elencados os seguintes focos de resposta: enfatizam que são incluídos (7); Não os consideram beneficiados, suficientemente (2); Não possuem a infraestrutura que necessitam (2); Não souberam responder (2); Necessitam de melhorias (1); Veem como tratamento diferenciado (1); Veem como uma relação positiva (3); Veem como iguais (1); Veem como importantes (1), conforme gráfico 3:

Gráfico 3 - Visão dos discentes sobre os alunos com deficiência no campus



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

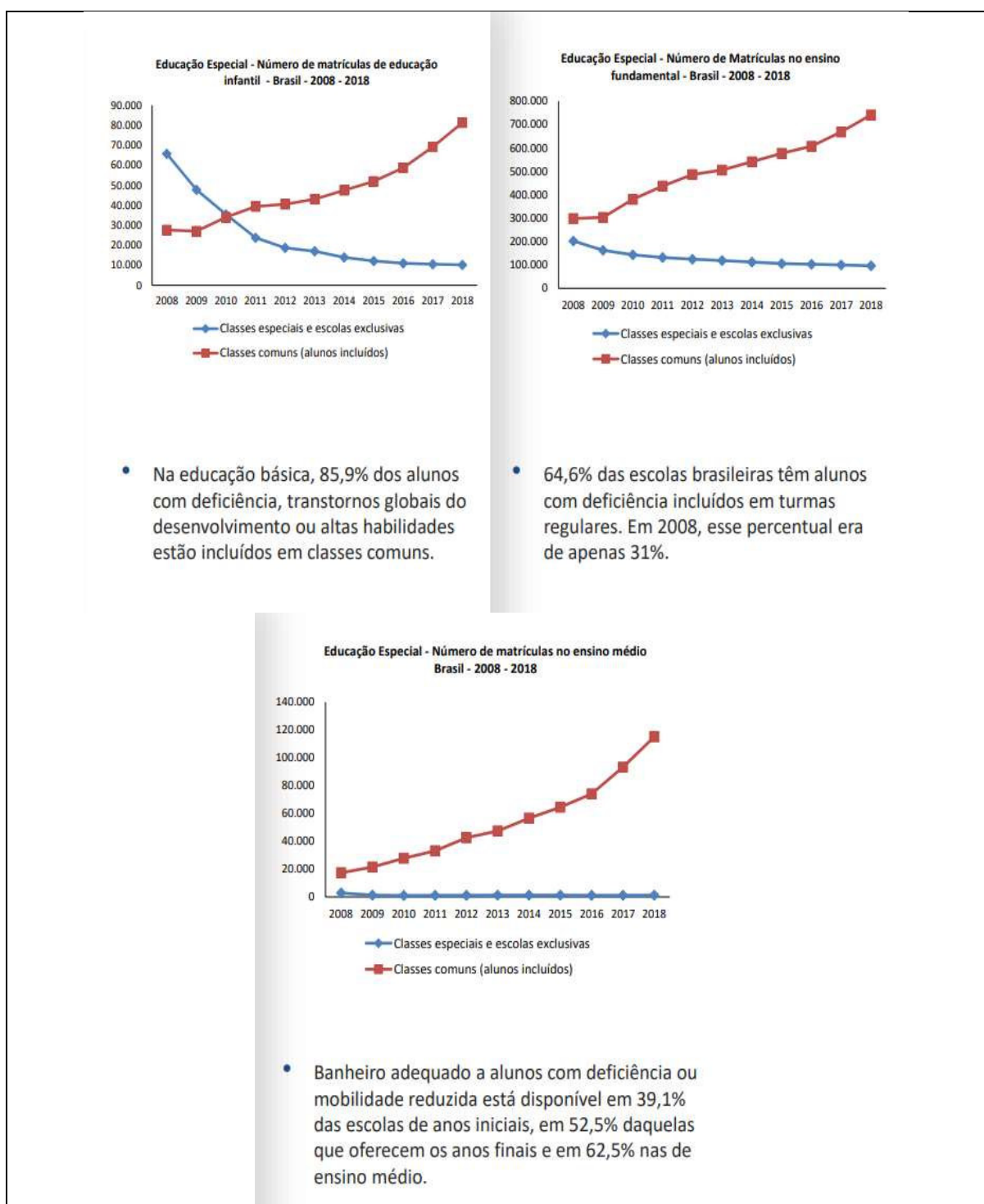
A maioria (35%) os percebem como incluídos; dos 5 alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, essa foi a resposta e apenas um teve como foco na resposta, a necessidade de melhor estrutura.

Observando a visão dos servidores e dos alunos é possível perceber que são visões contrárias, visto que a maioria dos alunos enfatiza que há a inclusão efetiva desses alunos e a maioria dos servidores sinaliza que não existe ainda uma estrutura que permita a inclusão educacional.

Na pesquisa de Bazon *et al.* (2018), quando abordados as variáveis dos aspectos favoráveis e desfavoráveis à inclusão na educação superior, os resultados demonstraram que é evidente que, ao lado da falta de preparo dos docentes, há a falta de apoio institucional e de recursos, constituindo um grande problema para a educação inclusiva num contexto geral. Desse modo, observa-se que a falta de estrutura e formação não é somente na inclusão, em nível fundamental e médio, mas também na educação superior.

Em contrapartida, enquanto observa-se que as escolas não possuem a estrutura adequada, para operacionalizar a inclusão, a matrícula de alunos, público alvo da educação especial, só tem crescido, de acordo com o Censo do Inep de 2018. O número de matrículas de alunos com deficiência, com transtornos do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2%, em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio, que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos inseridos em classe comum também vem aumentando, de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (figura 1) (BRASIL, 2018).

Figura 1 - Crescimento de matrículas na Educação Especial



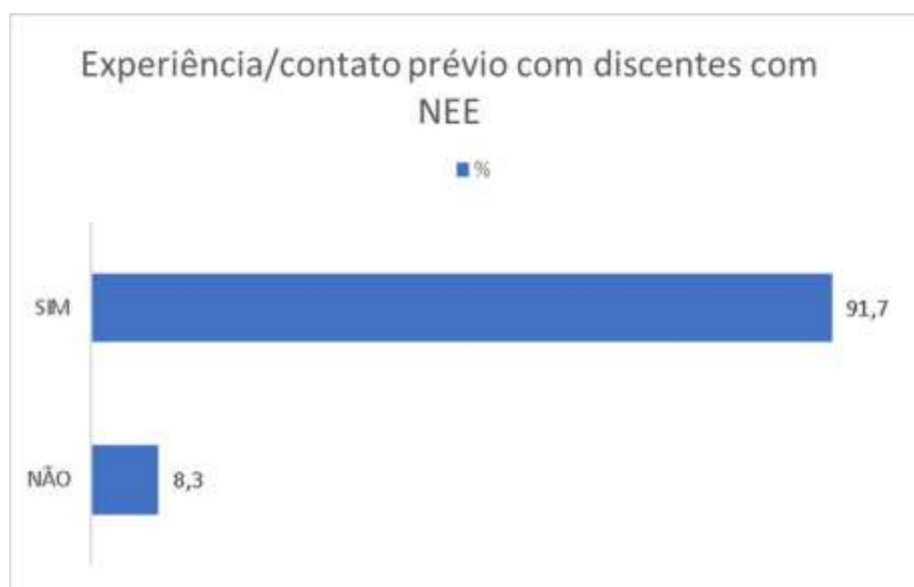
Fonte: Brasil (2018)

Em relação à terceira questão, **se possuíam alguma experiência com discentes com deficiência e com qual (ais) deficiências já conviveram durante suas trajetórias profissionais e/ou acadêmica**, sobre a experiência dos servidores com educação inclusiva, classificou-se as respostas em 'sim' para todos aqueles que

já tiveram alguma experiência, independentemente da quantidade de tipos diferentes de deficiências que tenham manejado.

Os resultados demonstram que a maioria dos servidores entrevistados já teve pelo menos uma experiência/contato, ao longo da vida profissional, com alunos com NEE e/ou com deficiência, como podemos verificar no gráfico 4.

Gráfico 4 - Experiência/contato prévio com discentes com NEE



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

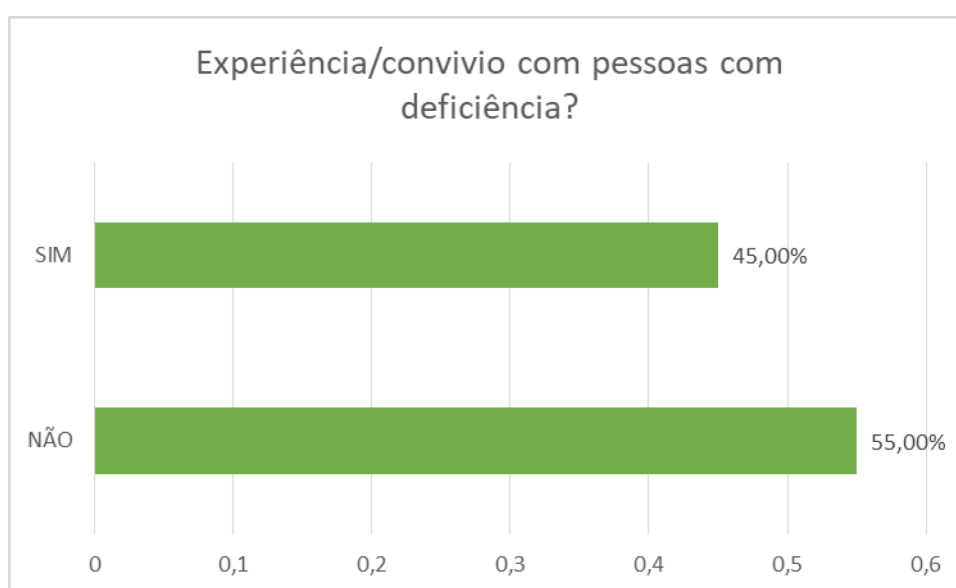
Dos 91,7% (11) que referem ter tido algum contato, 36,6% (4) deixam explícito que não tinham tido nenhum tipo de preparo técnico, para receber os referidos alunos e que se sentiam despreparados em relação à atenção dispensada aos alunos com NEE. Esse fato comprova que ter alunos do público alvo da Educação Especial em sala, nem sempre os transformam em professores qualificados, para o contexto da educação inclusiva. E isso está notoriamente expresso nos relatos das entrevistas.

Os demais servidores não entraram em detalhes, sobre suas vivências em relação ao alunado da Educação Especial/Inclusiva, só afirmaram pelo contato prévio e apenas um dos servidores afirmou nunca ter tido nenhum tipo de contato ou experiência.

No relato dos alunos sobre suas experiências e vivências, com pessoas com deficiência, observou-se que a maioria (55%; 11) dos alunos informou nunca ter

tido qualquer tipo de contato com pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, conforme gráfico 5. Deve-se considerar que 25% da amostra, em questão, é formada por alunos com deficiência, e dentre eles um dos alunos disse nunca ter tido contato com outras pessoas com deficiência.

Gráfico 5 - Experiência/vivência dos discentes com pessoas com deficiência no campus



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Nos estudos de Versoza-Carvalho, Melo e Silva (2017), o tipo de experiência que o professor tem, parece ser mais determinante no seu modo de manejar o aluno, do que o tempo de atuação profissional, pois os docentes que falam sobre experiências positivas com alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas referiram menos restrições ao processo inclusivo.

Vale ressaltar que para Almeida (2012), professores que tiveram experiência prática com alunos do público alvo da Educação Especial, têm atitudes mais favoráveis à inclusão do que aqueles que não tiveram. Isso também foi verificado nos estudos desenvolvidos por Chahini (2013, 2016).

Versoza-Carvalho, Melo e Silva (2017, p. 4) mencionam ainda que:

[...]Saber conceitos e teorias não garante que alguém saiba se comportar diante de uma situação específica, da mesma forma que saber agir em determinados contextos não garante que a pessoa saiba explicar o que está fazendo e, por conseguinte, planejar sua atuação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 garante aos alunos com deficiência o “atendimento educacional especializado e gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996); porém, pelos resultados encontrados na pesquisa, no foco investigado, esta prática não é efetivada como prevista por lei, embora haja escolarização dos alunos não há o preparo necessário para sua manutenção na rede de ensino. A mesma problemática se torna verdadeira nos estudos realizados por Guadagnini e Duarte (2016).

Sobre os tipos de deficiências que o servidor teve contato, na trajetória profissional, foi observado que a maioria teve experiência com discentes com mais de um tipo de deficiência, pois 58,3% (7) referem ter tido contato com pelo menos dois tipos diferentes, em sala de aula.

Quando observamos alguns trechos das entrevistas com os servidores em relação à experiência, é possível perceber em seus relatos, que a maioria não tem manejo especializado e, quando o tem, não parece ter estrutura para executar atividades da melhor maneira. Outro ponto que desperta atenção é a fala que remete a uma servidora que tem um filho na mesma condição, o que estimula sua sensibilidade e amplitude de visão, para o desafio da inclusão.

Não. Para te falar a verdade, não tenho experiência com pessoas que tem algum tipo de deficiência. (Trecho da entrevista, S1).

Sim. Já tive experiência com aluno com deficiência, um com deficiências múltiplas, então ele tinha várias limitações. [...] onde o percurso não favorecia o deslocamento desse aluno. Então, por muitas vezes, ele estava ausente em minhas aulas, depois começou a ficar ausente na escola e, por fim desistiu, devido a essas dificuldades da inclusão. (Trecho da entrevista, S2).

Desde a minha formação acadêmica em pedagogia, eu tive minha primeira experiência com aluno com deficiência[...] Ultimamente, tenho trabalhado mesmo só com pessoas com surdez e com surdez, já tive uma experiência com aluna no ensino médio, surda e bem complicado também essa experiência, pois era uma aluna que não tinha contato com a comunidade surda, o que prejudicava muito a Libras, a língua que ela sabia o vocabulário era pouco, era muito pequeno o vocabulário dela. Já com alunos surdos, na universidade, não tive dificuldades, pois eram excelentes, participativos. (Trecho da entrevista, S3).

Não! Eu nunca tive nenhum aluno com deficiência, enquanto professora do Ifma-Campus Pinheiro. (Trecho da entrevista, S4).

[...] O primeiro aluno que eu tive foi um aluno cego e foi bem complicado, pois eu trabalhava com imagens e tive que aprender e me habituar a fazer em áudios a descrição de uma forma diferenciada, assim como os filmes e as avaliações. Logo em seguida, foram alunos surdos, os quais também exigem uma nova adaptação, por exemplo, falar de forma mais lenta, falar sempre de frente para eles, toda uma sequência de cuidados e adaptações [...]. (Trecho da entrevista, S5).

Sim, tive experiências com os alunos com deficiências, surdo, surdo-mudo, cegos, desde 2016 até hoje. Eu recebi alunos com esses tipos de deficiências, surdos e cegos. (Trecho da entrevista, S6).

Em 2016, convivi com 3 alunos surdos em sala de aula. Nessa época, eu ministrava a disciplina de sociologia e tinha uma interprete. Em 2019, tive um

aluno com deficiência intelectual, déficit de atenção. Em 2017 e 2018 não tive nenhum aluno com deficiência. (Trecho da entrevista, S7).

Há 01 ano atrás, tive experiência com um discente com deficiência física. (Trecho da entrevista, S8).

Quando eu trabalhava como docente, no início da minha formação, licenciatura em história, passei numa seleção no município de Bequimão e fui trabalhar no ensino fundamental nos anos finais. Tinha um aluno surdo que não era alfabetizado em Libras e tinha a questão da repetência no histórico, no currículo dele, porque os professores não desenvolviam um planejamento voltado para as questões específicas, por conta das dificuldades da época, então, senti muita dificuldade, mesmo ele tentando participar das atividades que eram desenvolvidas [...]. (Trecho da entrevista, S9).

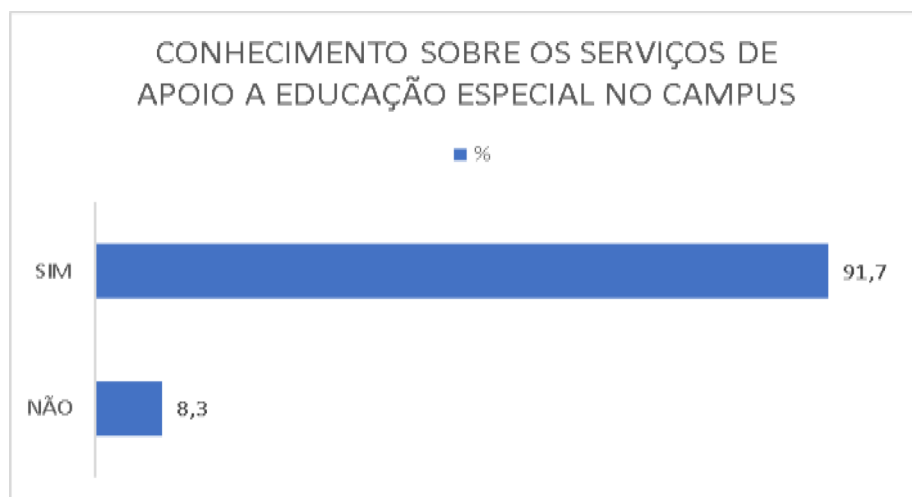
Sim. Tive algumas experiências com algumas deficiências, algumas mais leves, que é o caso do Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), que é o déficit de aprendizagem, onde muitos professores não enxergam isso como algo importante. Eu tenho, inclusive, esse problema com os meus filhos e precisei ir a psicopedagoga. Eu conseguia enxergar isso de forma mais fácil e lidar melhor com os adolescentes que tinham esse problema e com crianças também. Agora, tive uma experiência que me marcou bastante, foi um aluno que tinha paralisia cerebral, ele não andava, não falava, tinha sérias dificuldades para escrita e para a compreensão [...]infelizmente, não era sempre que eu conseguia (fazer atividades separadas), as vezes até mesmo por questão de tempo para planejar uma atividade para um aluno nessa situação. Apesar de ter sido muito gratificante, foi muito angustiante também, porque tinha dias que ele olhava para mim e, é como se ele dissesse assim: cadê a minha atividade? E eu só fazia dizer que hoje você vai copiar, porque era a única coisa que ele entendia,. (Trecho da entrevista, S10).

[...]. Eu não tenho experiência nenhuma em lidar com alunos de qualquer deficiência, seja visual ou de outro tipo. É uma dificuldade, que se surgirem outros discentes com algum tipo de deficiência, terei muita dificuldade de trabalhar com eles, porém, vou ter que me adaptar. (Trecho da entrevista, S11).

A experiência que eu tenho é de convívio mesmo, eu nunca cheguei a participar de cursos, de momentos de formação específica para essas situações. (Trecho da entrevista, S12).

Na quarta questão, nota-se que o processo ensino-aprendizagem no contexto da Educação Especial/Inclusiva, os serviços de apoio são essenciais e, ao serem questionados **se era oferecido algum serviço de apoio aos discentes considerados público alvo da educação especial, no campus em que trabalham e quais são esses serviços, bem como qual é o setor que oferece tais serviços**, obteve-se que a maioria (91,7%) dos servidores tinha conhecimento da existência do NAPNE. E sobre os serviços oferecidos; dentre os 91,7% (11) que conhecem a existência do serviço, 54,6% (6) refere conhecer a existência de intérprete de libras e revisor de braille, e 9,0% (1) conhecia apenas o serviço de interprete de libras na instituição; os demais servidores 36,3% (4) não conheciam os serviços específicos prestados, embora soubessem da existência deles, como pode se verificar no gráfico 6.

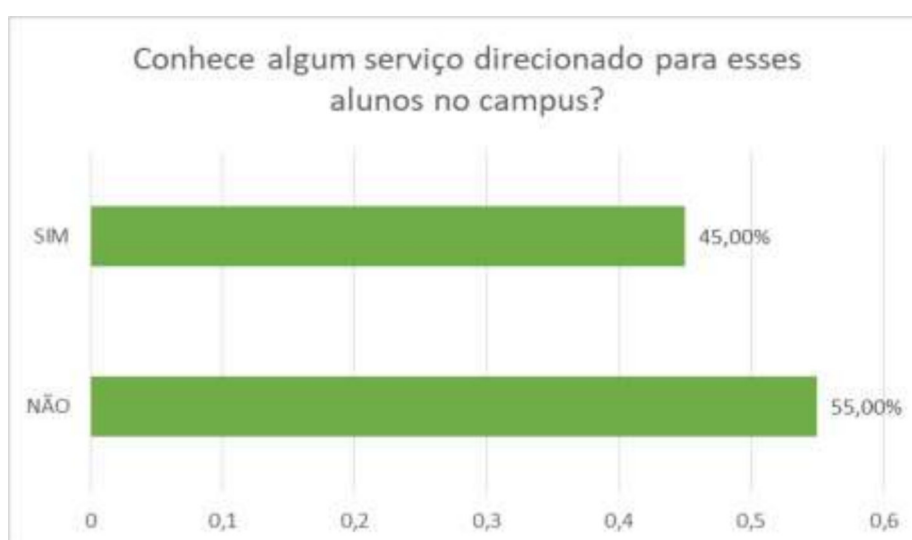
Gráfico 6 - Conhecimento dos servidores sobre os serviços de apoio a Educação Especial no campus



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

No relato dos alunos acerca de seus conhecimentos sobre os serviços oferecidos pelo campus, para os alunos com deficiência, observou-se que a maioria (55%; 11) relatou não ter ciência sobre este tipo de serviço, conforme se apresenta no gráfico 7. Os que disseram conhecer algum tipo de serviço, mencionaram que embora saibam sobre a existência, não sabem o teor do serviço prestado.

Gráfico 7 - Conhecimento dos alunos sobre os serviços direcionados para os alunos com deficiência no campus

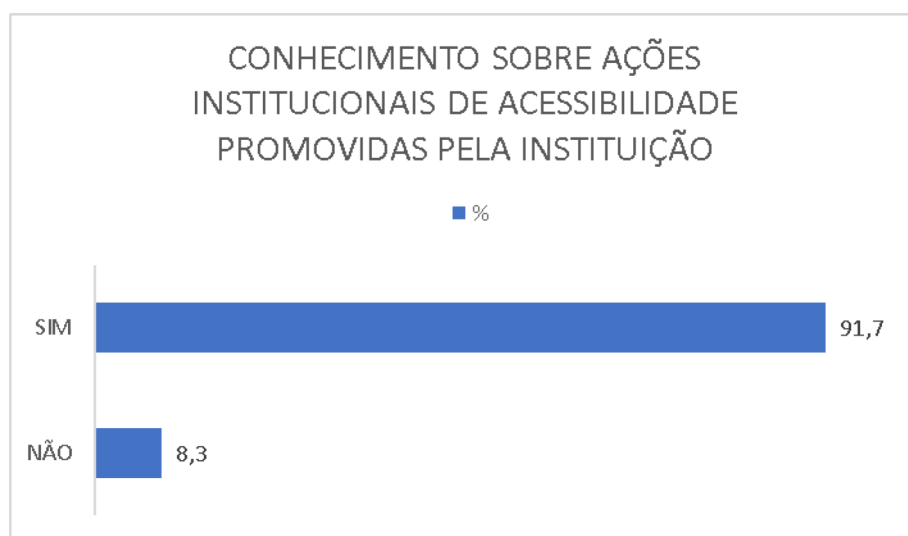


Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Dall’Alba (2016) mencionam em seus estudos que ainda há um amplo desconhecimento dos atores sociais que promovem a Educação Inclusiva e suas possibilidades de atuação, atores esses como o NAPNE, o que por si só dificulta a adesão à cultura da Inclusão.

Em relação à quinta questão, assim como os serviços de apoio, é fundamental investigar as ações e/ou políticas institucionais de acessibilidade, pedagógicas e atitudinais. Ao serem questionados **se conheciam essas ações e/ou políticas que o Ifma-Campus Pinheiro desenvolve e quais conheciam, bem como qual era a sua participação nessas ações e/ou políticas**, os servidores, no que se referem a políticas, demonstraram, por unanimidade, um desconhecimento de políticas específicas; 91,7%, porém, refere conhecer pelo menos um tipo de ação desenvolvida pela instituição (gráfico 8).

Gráfico 8 - Conhecimentos dos servidores sobre ações de acessibilidade promovidas pelo Ifma-Campus Pinheiro



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Na fala dos servidores é possível observar que embora conheçam o Núcleo, possuem informações rasas e desconhecem todo o escopo de ações e a proposição fim do mesmo:

Não! Eu não tenho conhecimento. (Trecho da entrevista, S1).
 Existe o NAPNE, que é o Núcleo de Apoio aos Alunos com Deficiência. No NAPNE, tem o intérprete, que também auxilia os alunos surdos, tem o revisor Braille, para os cegos. Fora esse suporte de acessibilidade no campus, eles também têm um trabalho em que chamam os pais dos alunos com deficiência para estar conversando, repassando a situação desses alunos na escola e

buscando também informações da família sobre como o aluno tem se saído fora da escola[...]. (Trecho da entrevista, S2).

Os serviços de apoio do instituto, nós temos. Além da [Coordenadoria de Atividades Técnico-Pedagógicas] (CAP), que é a assistência de alunos, com relação a bolsas de assistência ofertadas aos alunos, nós temos somente dois profissionais para atendimento dos alunos com deficiência, que é revisor de textos em Braille, no caso faz atendimento com alunos com cegueira, e o tradutor interprete de Libras, que faz atendimento com alunos surdos, só! Infelizmente, para as demais deficiências nós não temos profissionais adequados, na verdade, não temos profissionais. [...]. (Trecho da entrevista, S3).

Sim! No campus tem o serviço de dois tradutores e também tem o apoio de um núcleo de educação inclusiva, que dá todo esse apoio de inclusão para os alunos. (Trecho da entrevista, S4).

Sim! Já é numa estrutura do próprio instituto, que são os Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, o NAPNE. O nosso campus já tem um NAPNE a um certo tempo, porém carecia de funcionários especializados. Hoje já temos interpretes de Libras, tivemos escritores de Braille e temos servidores que já militam na inclusão. O NAPNE, hoje, é um núcleo da direção de ensino, que tem uma sala própria, recebe todos os equipamentos próprios e, o ideal, seria também que o campus tivesse também uma sala de recursos [...]. (Trecho da entrevista, S5).

Certo! Lá no Ifma-Campus Pinheiro, tem sim. É um setor responsável por dar um apoio, dar um suporte aos estudantes com deficiência. O nome do setor é NAPNE, eu acredito que significa Núcleo de Apoio a Pessoa com Necessidade Especial, lá é uma sala que dá um suporte para esses alunos, tem algumas matérias, eles dão essa base, esse suporte, certo? (Trecho da entrevista, S6).

Sim! Temos o NAPNE, que o Núcleo de Assistência a Pessoas Especiais, deve ser essas a sigla, não tenho certeza, mas sei quem existe o núcleo. [...]. Eu não sei dizer, com certeza, como o núcleo é formado, mas eu acredito que é por indicação, a pessoa que se indica para participar do núcleo, com interesse na temática [...]. (Trecho da entrevista, S7).

Existe um órgão, que é o NAPNE. Esse órgão é o responsável pelo acolhimento e pelas preocupações com as demandas dos alunos com deficiência. (Trecho da entrevista, S8).

Os serviços que oferecemos são de acordo com os profissionais que temos disponíveis no campus e são serviços de acompanhamento e atendimento no contra turno aos alunos, mais voltados às especificidades desses alunos, por exemplo, a interprete de Libras, que oferece atendimento no contra turno para os alunos surdos. Ela vai ajudar a desenvolver atividades, trabalhos que são cobrados por partes dos professores e caso o aluno não tenha o domínio completo da Língua Brasileira de Sinais, ela vai fazer também esse processo de alfabetização. A mesma coisa acontece com o revisor de texto Braille, ele faz o atendimento no contra turno dos alunos cegos ou com baixa visão. Então, o Núcleo, refletindo com os responsáveis, quais são essas dificuldades e junto ao corpo docente pensam em estratégias para o desenvolvimento desse discente. [...]. (Trecho da entrevista, S9).

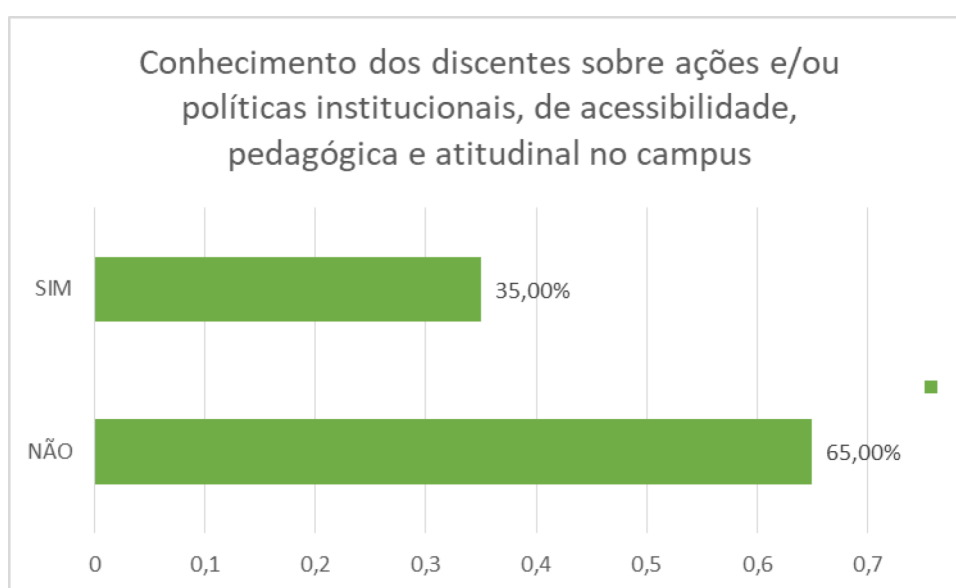
[...] o que eu tenho conhecimento, em relação a inclusão lá no Ifma-Campus Pinheiro, é a questão do NAPNE; mas assim, eu tenho pouquíssimo contato, só tive contato uma vez no Simpósio de Educação Inclusiva e no geral, não vejo nenhum ato, nada de forma direta para esses meninos [...]. (Trecho da entrevista, S10).

Eu sei que na instituição tem o Centro de Apoio aos Estudantes, que cuida dessas necessidades dos alunos. Tem os profissionais de Libras e, eu acho, que é só isso mesmo. (Trecho da entrevista, S11).

As ações voltadas ao atendimento desse público são feitas pelo Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidades Especiais do Ifma-Campus Pinheiro, é o NAPNE, tá? [...]. (Trecho da entrevista, S12).

Há também um grande desconhecimento de ações e/ou políticas institucionais, por parte dos alunos, pois (65%; 13) referem desconhecer quaisquer ações nesse sentido (gráfico 9). E os 35% (7) que dizem conhecer, citam o simpósio anual.

Gráfico 9 - Conhecimento dos discentes sobre ações e/ou políticas institucionais, de acessibilidade, pedagógica e atitudinal no Ifma-Campus de Pinheiro



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Vale lembrar que de acordo Bettin (2013), o NAPNE nasce pela necessidade de articular, de maneira sistemática, o acolhimento de pessoas com necessidades educacionais específicas.

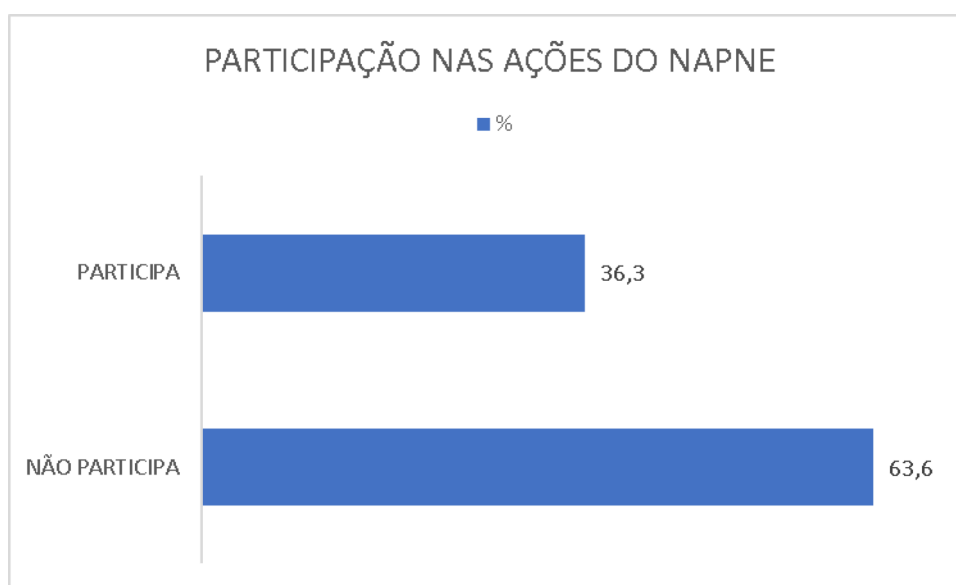
Para Dall’Alba (2016, p. 13):

A criação dos NAPNE’s tem fortalecido o processo de inclusão nos Institutos Federais de Educação. Enquanto política pública de inclusão não se configura como mais uma ação assistencialista e sim uma oportunidade de acesso ao ensino profissional e tecnológico com condições favoráveis para sua permanência e conclusão. Esse novo cenário pode contribuir significativamente para que mais estudantes menos favorecidos possam desenvolver suas potencialidades e exercer sua cidadania de forma plena.

Mesmo tendo um papel muito importante na Educação Inclusiva ainda não há um amplo reconhecimento dos NAPNEs. Em contrapartida, não é na mesma proporção em que os servidores costumam participar das ações promovidas, pois uma parte significativa (63,6%) dos que conhecem as ações não participam delas, e

36,2% referem ter participado em algum momento; a ação pontual mais mencionada é a semana de inclusão (gráfico 10).

Gráfico 10 - Participação dos servidores nas ações de acessibilidade promovidas pela Ifma-Campus Pinheiro



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Nos discursos dos servidores é possível observar que não há muito envolvimento nas ações institucionais. Um ponto que vale destacar é a servidora que coloca que não iria mais participar, pois não há subsídios financeiros em projetos desse cunho, que envolvam inclusão e acabam contando com o recurso próprio dos envolvidos.

Ratifica-se que a ação com maior adesão e alcance percebe-se que é um simpósio realizado anualmente, que tem visibilidade na comunidade regional; no entanto, há falas que o destacam como informativo e com pouco impacto real, como podemos observar nos trechos, a seguir:

Não eu não tenho conhecimento sobre essas ações e nem tenho participado delas. Conhecimento mesmo de minha parte. (Trecho da entrevista, S1).
 Não conheço políticas desenvolvidas pela instituição. Conheço algumas ações como o seminário que o NAPNE promove. [...] políticas desenvolvidas pelo campus Pinheiro, por essa instituição, eu não tenho conhecimento, mas, possa ser que tenha. (Trecho da entrevista, S2).
 As políticas institucionais eu desconheço, estou a pouco tempo no instituto e desconheço. Em relação as ações, sim! São realizadas ações. Quando há disponibilidade de servidor, nós ofertamos cursos de extensão para a comunidade, para alunos, servidores. Cursos de extensão voltado para área das deficiências, tipo Braille, curso de Libras. Também realizamos ações do tipo de sensibilização com os alunos [...] também realizamos, anualmente, o

Simpósio de Educação Inclusiva com um tema em alguma deficiência. São ofertados palestras, oficinas, minicursos e rodas de conversas. (Trecho da entrevista, S3).

Na verdade, a única ação que eu vejo é o Núcleo de Inclusão que tem o campus. Eu, particularmente, não tenho nenhuma participação nessas ações, apenas vejo as ações que eles fazem dessa inclusão dos alunos [...] Eu não faço parte de nenhuma ação dessas, mas eu conheço as ações, como já falei, que o campus promove para os seus alunos. (Trecho da entrevista, S4).

Bom, o campus Pinheiro tem, os eventos que já fazem parte do nosso calendário, que já é fixado o acontecimento, já é solidificado a Semana de Inclusão. (Trecho da entrevista, S5).

Assim, as ações! As políticas eu não sei, mas em relação às ações, todo ano o Ifma desenvolve, através do NAPNE, o Simpósio de Educação Inclusiva, certo? Esse Simpósio acontece no segundo semestre e envolve a temática de inclusão, com palestras, oficinas e mesas redondas, certo? Tem várias ações dentro desse simpósio, acontecem várias ações, e toda voltada para o processo de inclusão de pessoas com deficiência. [...] Participei da comissão em 2017, 2018 e estou participando em 2020. Em 2019, eu não participei da comissão. E também, além de participante e integrante da comissão, já ministrei oficinas e cursos. (Trecho da entrevista, S6).

Bem, as ações, como até já citei anteriormente foi o que eu tive conhecimento, pode ser que tenha tido outras que eu não tenha conhecimento. Essa ação foi o minicurso de Libras, em 2016. Quando tem Semana Pedagógica, o Núcleo sempre se manifesta e aí apresenta quem são os alunos com deficiência e pede que os professores daquela turma procurem o Núcleo. [...] O que eu participei até hoje foi esse minicurso de Libras. Ah, tem também o Seminário que acontece todo ano no Campus, que já é conhecido na cidade de Pinheiro, sobre a Educação Inclusiva, eu lembro que no ano passado foi sobre a questão de alunos cegos. [...] Esse Seminário é bastante conhecido na cidade de Pinheiro, com professores de outras redes e aí se debate esses temas. (Trecho da entrevista, S7).

A única ação que eu conheço fica vinculada ao NAPNE, ela fica toda concentrada ao NAPNE. É de forma institucional, pedagogicamente, a única parte que eu vejo de preocupação. Também é organizado pelo NAPNE, o Simpósio de Educação Inclusiva [...]. (Trecho da entrevista, S8).

Em relação a projetos que busquem minimizar as dificuldades arquitetônicas do espaço físico do campus, já tem esse projeto, que falei anteriormente, que é a aplicação do piso tátil e de identificação em Braille nos locais e nas salas [...]. Em relação a projetos que visam minimizar os impactos atitudinais, ou que busquem trabalhar em prol de construção de projetos com alternativas pedagógicas, para o atendimento desses alunos. Assim que começa o ano letivo, o NAPNE busca entrar em contatos com esses alunos e seus responsáveis, fazem uma reunião com os membros do NAPNE [...] A partir desses diagnósticos, o NAPNE sempre busca fazer, nos encontros pedagógicos, um processo de planejamento junto aos docentes, para que de posse dessas informações, passam a planejar suas aulas e atividades, para que essa aula seja mais inclusiva. Bom, as vezes surge resultado e, na maioria das vezes percebemos que o corpo docente assume esse compromisso, se mostra sensibilizado, mas no decorrer do ano percebemos que as dificuldades vão aumentando [...]. (Trecho da entrevista, S9).

A única ação que tenho conhecimento, como te disse no áudio anterior, é a Semana de Inclusão. O Simpósio de Inclusão que é feito, vejo como algo apenas informativo, não vejo como algo, vamos dizer assim, mais contundente, mais físico, para que algo mude dentro do instituto. Se existe, eu também não tenho conhecimento. [...] eu senti que nós fomos completamente abandonados pela direção do instituto, o único papel deles foi de divulgação, de dizer, 'ah, legal, tá muito bom o projeto', aí eu decidi não participar mais, porque toda a questão financeira e estrutural ficou à mercê da gente, tudo bem que a comissão faz parte dessa organização, ela tem que

trabalhar nessa organização, mas a questão financeira também, tudo tem que sair no nosso bolso, né? [...]. (Trecho da entrevista, S10).

Quanto as ações, tenho conhecimento de cursos de Libras que foram desenvolvidos no Campus. Esse curso é ofertado para a comunidade como um todo, né? Para garantir mais acessibilidade às instituições de ensino municipais e estaduais. Políticas? Em relação a isso, no Campus, não conheço e também não participo. (Trecho da entrevista, S11).

Bem, em relação a essa pergunta, o próprio Ifma, de fato, costuma desenvolver ações institucionais ao longo do ano, como capacitação a dos servidores ligados ao atendimento a pessoa com deficiência e do Núcleo de Apoio, o NAPNE. [...] Minha participação é apenas de criar condições para que os servidores do Campus possam participar, mas, diretamente mesmo, não tenho participado dessas ações. (Trecho da entrevista, S12).

A participação nas ações perpassa a instituição e envolve um processo de interesse, automotivação e engajamento no trabalho, como se pode observar na pesquisa de Dall’Alba (2016). 25,8% dos professores entrevistados não se sentiam preparados para participar de atividades e ações de educação inclusiva; 6,5% não tinham interesse em participar das ações promovidas pelo NAPNE.

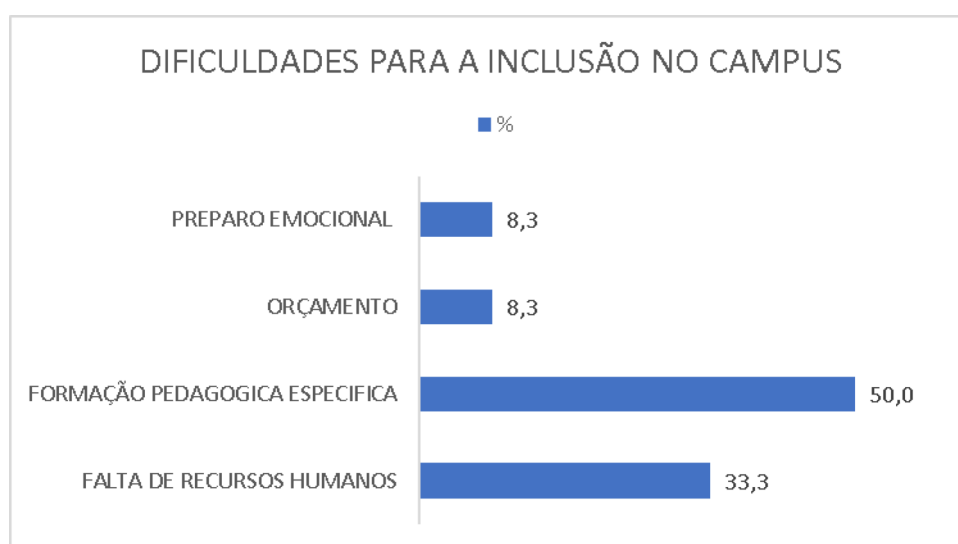
A pesquisa de Ramos (2016) demonstrou, em comparação com os relatos dos entrevistados que havia pouco interesse e motivação dos servidores, para participarem das atividades do Núcleo, destacando-se, principalmente, o pouco envolvimento de docentes. O autor menciona que essa problemática pode ser associada à dificuldade de executar a proposta desse tipo de núcleo, com a realidade existente.

Vale ressaltar que: “As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitada no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e vivenciada a partir de uma gestão escolar democrática” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 10).

Em relação à sexta questão, quando perguntados sobre a opinião que possuíam, em relação **as dificuldades e/ou facilidades do Ifma/Campus Pinheiro, em efetivar a inclusão dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas**, os servidores, em sua totalidade, demonstraram em suas respostas, entender que se trata de um processo multifatorial e, portando, complexo, porém apontaram, com clareza, o motivo que mais se destaca para que o campus não atinja ao objetivo da inclusão. A análise dessa questão separou as respostas de acordo com o foco do discurso na entrevista, em quatro categorias principais: a) Falta de recursos humanos; b) Formação pedagógica específica; c) Orçamento; e, d) Preparo emocional.

Duas dificuldades tiveram maiores frequências nas respostas, os servidores referem, em sua maioria (50,0%), que a falta de formação pedagógica específica é um dos pontos mais significantes para a fragilidade da inclusão no campus, seguido de 33,3% que dizem que o problema maior se encontra na ausência de recursos humanos, insuficientes para a demanda, porém, vale ressaltar que outros pontos também foram mencionados, tais como orçamento (8,33%); foi também apontado até mesmo despreparo emocional dos servidores (8,33%), para as situações que envolvem a inclusão desses alunos, como podemos observar no gráfico 11.

Gráfico 11 - Principais dificuldades em relação à efetivação da inclusão dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Os dados do gráfico 11 são corroborados pelos trechos das entrevistas, referentes ao item em questão:

Eu penso que as dificuldades são a falta de informações pedagógicas voltadas para a educação inclusiva. [...]. (Trecho da entrevista, S1).

Na minha opinião, as maiores dificuldades são em relação a recursos humanos [...] Apesar de terem 2 ou 3 servidores que realizam esse trabalho, que tem formação para isso, há uma carência muito grande nessa questão, recursos humanos e planejamento para que possa ocorrer a inclusão de uma maneira efetiva. Já a facilidade é a escola se propor a atender a esses alunos[...] acredito ser uma facilidade, porque nem todas as escolas querem [...]. (Trecho da entrevista, S2).

Olha, eu acredito que a maior dificuldade para que essa inclusão se efetive, está na falta de um profissional AEE, esse é o principal. Segundo ponto, alguns professores do instituto que não tem experiência com determinada deficiência[...]E uma das dificuldades também que percebo é que há falta de

comunicação, por falta de coordenador e professor, porque anualmente os coordenadores recebem um relatório com os alunos com deficiência existentes e os que estão ingressando, aí nem sempre o coordenador passa para o professor, ou as vezes o professor ele não vê [...] E para mim uma, das facilidades é que há muitos professores que eles se empenham para efetivar essa inclusão[...] Há uma dificuldade muito grande na prática pedagógica mesmo, na prática docente. (Trecho da entrevista, S3).

[...] As dificuldades que eu percebo são: deveria ter mais profissionais para esse público, até porque sabemos que esses profissionais tem uma redução de carga horária; a questão de alguns equipamentos necessários que esse tipo de aluno necessita para um maior entendimento; a questão também de livros didáticos específicos para esses alunos que a biblioteca [...] Com relação às facilidades é que tanto a gestão quanto os docentes eles estão abertos a receber orientações de como proporcionar a educação para esses discentes [...]. (Trecho da entrevista, S4).

[...] outra dificuldade que é o não preparo dos professores, como eles não tem uma preparação para trabalhar com certas deficiências e, lamentavelmente, o alto índice de professores acabam se esquivando de trabalhar com esses estudantes [...] Outra questão que a gente também percebe muito é família, nós temos família que estão presentes, ajudam, tem informações, mas também temos o lado inverso [...]. (Trecho da entrevista, S5).

[...]a maior dificuldade é que os professores não estão preparados para receber essa clientela, não estão preparados para o processo de inclusão, certo?! Então, como é que isso vai se efetivar se os professores não estão preparados? [...] não temos esse preparo técnico para isso. [...]. (Trecho da entrevista, S6).

[...] acho que há dificuldades na nossa formação desde a graduação, nós não temos uma formação pedagógica, a não ser que seja formado em pedagogia, como no meu caso e ainda sim [...] Outra deficiência é a questão das turmas que são grandes, então você atender aquele aluno com necessidade especial, num contexto que você tem 40 a 45 alunos, é difícil para o professor, mas isso não é só do campus, é do contexto educacional. Facilidades, é o próprio NAPNE, que é um núcleo bem acessível [...]. (Trecho da entrevista, S7).

A maior dificuldade, na minha percepção, sem dúvida, é a falta de qualificação e capacitação dos servidores. [...] Falar as facilidades é complicado, mas acredito que seria o fato de que os alunos nos ajudam a trabalhar com eles e a comunidade, em geral, está também nos ajudando, quando os pais vão para nós orientar, quando o próprio NAPNE, que é o setor específico e é o que é diferenciado no Ifma [...]. (Trecho da entrevista, S8).

A principal dificuldade é a ausência de uma equipe profissional que atenda a contento esses alunos, precisamos urgentemente de um professor de atendimento educacional especializado no campus, para ele orientar como que esse atendimento pode acontecer para que seja inclusivo para os discentes. [...]. (Trecho da entrevista, S9).

Em relação a facilidade, só consigo enxergar uma situação: a emocional, os alunos que tem deficiência, seja física ou cognitiva, são mais carinhosos, eles são mais atenciosos, não sei porque motivo, mas sinto muito isso. Já em relação a dificuldades, infelizmente, elas são muitas e a pior é a falta de conhecimento dos docentes. [...] não tenho estrutura alguma de entrar numa sala de aula que tenha um aluno com deficiência visual! Eu não vou saber lidar com ele, e seu tiver que entrar, que foi o caso do aluno que eu tive experiência com paralisia, vou ter que me reinventar do dia para noite e meu trabalho não vai ser com excelência, não vou conseguir passar para esse aluno o que ele realmente merece, o que ele realmente precisa, infelizmente. Então, assim, vejo a estrutura física da escola que não tem acessibilidade, pelo menos na parte da entrada, cadê rampa? Não tem! Certo, não vejo por exemplo, os banheiros acessíveis [...]! (Trecho da entrevista, S10).

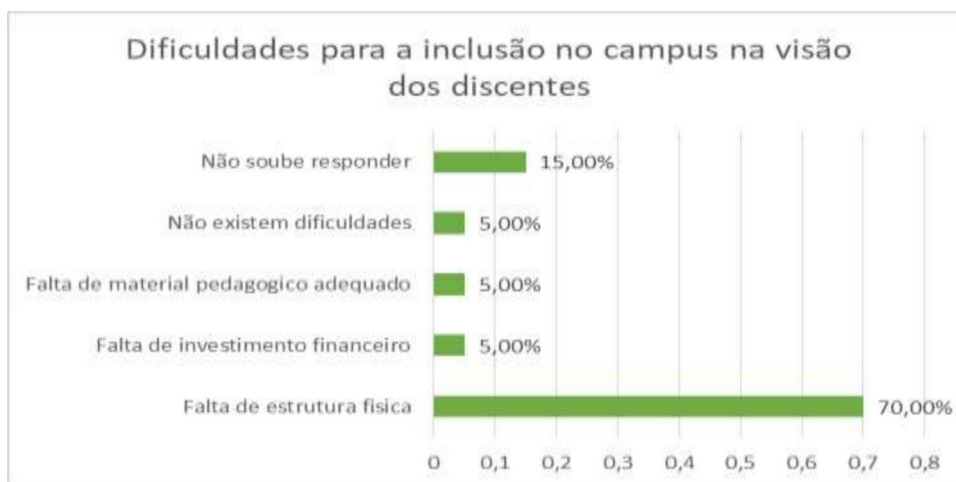
Acho que a contratação de profissionais capacitados para isso, mais profissionais, para outros tipos de deficiência, não só deficiência auditiva e visual; e também adequar a estrutura do campus para essas pessoas que

tem essas deficiências, não só na área de vivência, mas também na sala de aula, além da aquisição de matérias pedagógicas para facilitar o aprendizado dessas pessoas, desses discentes. (Trecho da entrevista, S11).

As principais dificuldades, hoje, perpassam por questões de orçamento, para poder arrumar a estrutura física para atendimento desse público [...] Devemos destacar que temos profissionais hoje no campus, que foi uma pendência que já solucionada, profissionais capacitados para lidar com alunos com deficiência e esses profissionais promovem, internamente, capacitação também dos servidores. (Trecho da entrevista, S12).

Já na visão dos alunos, as dificuldades para a inclusão são mais simplistas. 70% apontam a estrutura física como principal dificuldade e 15% sequer soube responder, conforme pode ser observado no gráfico 12, o que revela que ainda não há imersão da comunidade e dos alunos nas problemáticas que envolvem a inclusão educacional; sendo assim, é compreensível que os aspectos visíveis sejam os mais apontados.

Gráfico 12 - Dificuldades para a inclusão na visão dos discentes do Ifma-Campus Pinheiro



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Um ponto que vale destaque é a notoriedade de que é muito mais fácil para os servidores e alunos identificar os pontos de dificuldade, tanto que nem todos conseguem responder sobre as facilidades para o processo de inclusão, no contexto do campus; no entanto, para aqueles que consegue indicar as facilidades é perceptível que a instituição é vista, pelos servidores, como um ambiente que tem empenhado esforços para a inclusão, o que é considerado uma facilidade na visão dos mesmos.

Outro ponto interessante é o apontamento dos servidores de que os alunos com necessidades educacionais específicas são mais receptivos, o que parece também facilitar o trabalho dos servidores, no processo inclusivo.

Dall’Alba (2016) mencionou em seu estudo que em relação ao NAPNE em Minas Gerais, no decorrer das entrevistas, emerge sempre a dificuldade de relacionar a proposta de inclusão com os recursos humanos e estruturais oferecidos, além da desinformação, pois 53,1% da amostra da pesquisa referiu não ter recebido nenhum tipo informação sobre o NAPNE da instituição. Campos, Gonçalves e Caron (2015) também apontam a capacitação como principal ponto de fragilidade dos NAPNEs.

Em Sergipe, a pesquisa realizada por Silva e Silva (2019, p. 81) em relação às dificuldades do NAPNE, para uma inclusão plena, os autores mencionam que:

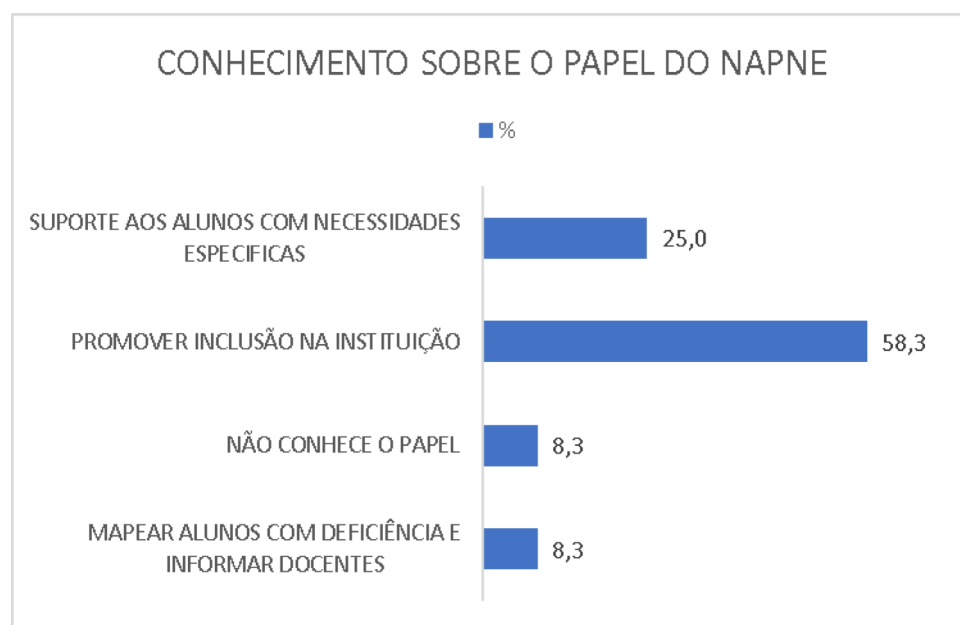
No entanto, é válido ressaltar algumas dificuldades a serem superadas para o aprimoramento e continuidade das ações: quadro de profissionais insuficiente para cumprir as demandas específicas do NAPNE, uma vez que todos os membros do núcleo assumem outras funções no campus; ausência de sala específica para atendimento ao estudante; limitações na acessibilidade arquitetônica; criação de uma rotina de práticas de estudos no campus a respeito da temática; e investimento em capacitação dos profissionais.

A realidade acima descrita se repete em outros estudos sobre NAPNEs na Rede Federal, pois há a evidência de uma precariedade nas condições de trabalho dos NAPNEs, problemas relacionados à infraestrutura física, falta de recursos materiais, recursos humanos, financeiros e outros (ROSA, 2011; BORTOLINI, 2012; SOARES, 2015).

No sétimo item da entrevista, buscando verificar se os participantes tinham conhecimento da existência do NAPNE no Ifma-Campus Pinheiro, foram questionados **se conheciam o NAPNE e qual seria o papel dele junto à instituição**; nesse processo de ensino-aprendizagem, onde todos os servidores referiram conhecê-lo, porém nem todos tinham noção do qual a função específica do núcleo e qual seu espectro de atuação.

Para este item as categorias elencadas foram: a) Mapear alunos com deficiência e informar docentes; b) Não conhece o papel; c) Promover inclusão na instituição; e, d) Suporte aos alunos com necessidades específicas, conforme gráfico 13.

Gráfico 13 - Conhecimento dos servidores em relação ao papel do NAPNE no Ifma-Campus Pinheiro



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Nota-se assim, que a maioria (58,3%) deixou claro em seu discurso, que entende que o NAPNE é responsável principalmente, por promover inclusão na instituição, seguido daqueles que compreendem que o NAPNE é o responsável por qualquer suporte aos alunos com necessidades educacionais específicas, assim como as articulações envolvidas nesse suporte (25,0%).

Pereira (2007) discorre que para que haja a garantia da permanência dos alunos com deficiência, nas instituições de ensino é necessário investimento e envolvimento político, financeiro e pedagógico, o que nem sempre é viável, haja vista tais investimentos, quase sempre dependerem não somente da questão financeira, mas do envolvimento político e, no tocante aos aspectos pedagógicos, de qualificação dos servidores.

Nas falas destacadas nas entrevistas dos servidores fica claro que não há uniformidade, tampouco uma clareza sobre o escopo total de atividades do núcleo, como pode se observar abaixo, mas é forte o discurso de ser a unidade responsável por promover inclusão dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas e articulações com a comunidade, como pode se verificar, nos relatos a seguir:

Eu sei que existe na instituição, mas eu não sei o papel desse núcleo. É falta de interesse pessoal mesmo. [...]. (Trecho da entrevista, S1).

A função do NAPNE dentro do Ifma-Campus Pinheiro é fazer um mapeamento desses novos alunos com deficiência, uma investigação [...] e a partir daí repassar essas informações [...] para que todos fiquem cientes da necessidade do aluno [...] também levanta muitas discussões sobre como melhorar o desempenho desses alunos [...] tentam fazer intervenções junto aos professores, junto a família. (Trecho da entrevista, S2).

[...]O NAPNE do Instituto Federal de Pinheiro tem o papel suporte aos alunos com necessidades educacionais específicas, fazendo o atendimento especializado daquele aluno. O papel do NAPNE não é da aula de reforço para os alunos com deficiência! Não! É trabalhar às limitações desses alunos para que elas venham ser superadas. (Trecho da entrevista, S3).

[...] Ele tem a função de fazer toda essa política de inclusão dos discentes que precisam dessas necessidades especiais. (Trecho da entrevista, S4).

[...] As ações do NAPNE são planejar e auxiliar o professor e toda a instituição, os profissionais que estão de forma bem direta e que auxiliam o estudante na instituição, nas políticas, no atendimento. [...]. (Trecho da entrevista, S5).

[...] O papel que ele desenvolve dentro do Ifma é dar suporte, dar apoio tanto para os professores, quando sentem necessidade, como para os alunos. Ele dá esse suporte para os alunos no contra turno. (Trecho da entrevista, S6).

[...] busca fazer a integração entre os alunos com necessidades especiais. A integração desses alunos, a inclusão deles em sala de aula e no ambiente educacional como um todo. (Trecho da entrevista, S7).

Penso que o papel do NAPNE, dentro da instituição de ensino, seja é propor medidas que possam facilitar a inclusão do aluno com deficiência, tanto na escola como na comunidade. [...]. (Trecho da entrevista, S8).

[...] A função do NAPNE é pensar em políticas educacionais que promovam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, dentro do processo de ensino-aprendizagem, pensando em definir quais serão essas diretrizes educacionais e pedagógicas que o campus seguirá para o atendimento dessa demanda. [...]. (Trecho da entrevista, S9).

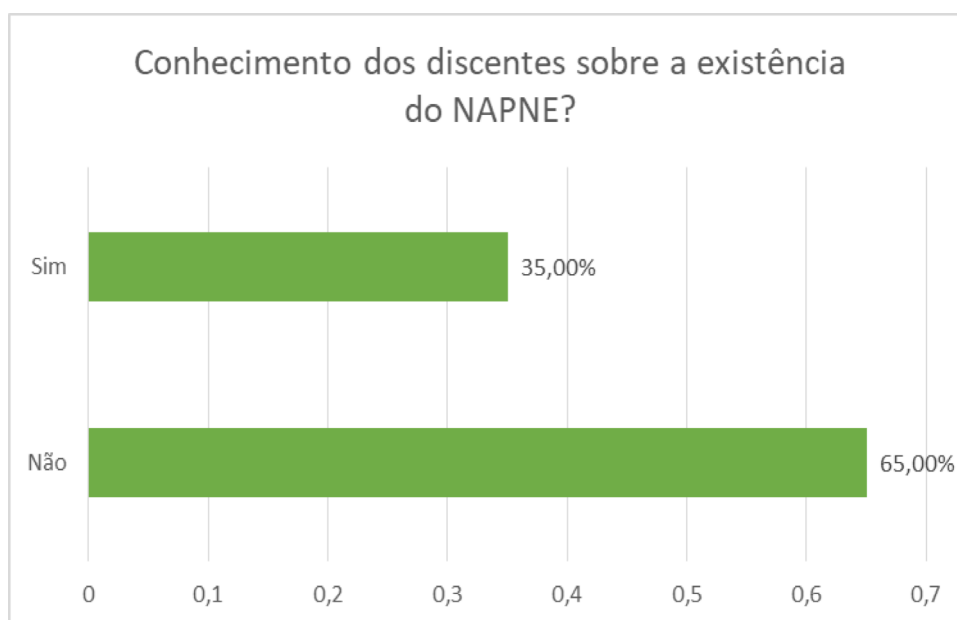
[...] pelo pouco que entendo, em relação a esse setor do instituto, ele tem que promover ações relacionadas a questão da inclusão e dar apoio aos alunos que tem esse tipo de dificuldade. É o pouco que sei, não sei se tem algum papel mais amplo, mas, acredito que sim. (Trecho da entrevista, S10).

Verdade, eu conheço! Havia esquecido desse núcleo. Acho que ele está ali para apoiar os alunos com necessidades especiais. (Trecho da entrevista, S11).

[...] As ações do NAPNE são no sentido de articular as ações de inclusão no campus, proporcionado aos alunos com deficiência a possibilidades de estarem devidamente incluso no processo educativo, no processo educacional. [...]. (Trecho da entrevista, S12).

Quando questionado aos alunos se conheciam o NAPNE, a maioria (65%) referiu não ter conhecimento a respeito, considerando que 25% da amostra era constituída de estudantes com deficiência (gráfico 14). A maioria dos participantes, que conhecia a existência do núcleo, era constituída por alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas.

Gráfico 14 - Conhecimento dos discentes sobre a existência do NAPNE do Ifma-Campus Pinheiro



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Um ponto importante a ser destacado é o papel do NAPNE, na visão dos servidores, no tocante a ser o centralizador da inclusão, na instituição. Na pesquisa de Ramos (2016), realizada com servidores de um NAPNE, tal responsabilidade, atribuída pela visão dos demais colegas, implicava em um sentimento de solidão, por parte dos membros do NAPNE, no que concerne ao desenvolvimento deste trabalho.

No NAPNE investigado na pesquisa de Dall'Alba (2016) foi possível identificar a atuação similar à relatada pelos servidores, pois também há um período de mapeamento que é chamado de adaptação onde os professores conhecem os novos alunos e são direcionadas as ações, em relação à sua história de vida, desempenho acadêmico, características e necessidades educacionais de aprendizagem. A Coordenação também se organiza, para prestar atendimento específico para os professores, fornecendo informações e promovendo capacitação.

Ainda em relação ao NAPNE, na oitava questão, os participantes foram indagados se conheciam os serviços que eram oferecidos por este núcleo, dentro da instituição, bem como quais serviços eram oferecidos, onde 25% disseram não saber; 25% relataram ter ciência da ocorrência e promoção de cursos e a maioria, 41,7 % dos servidores, afirmou que o NAPNE prestava assistência pedagógica aos professores dos alunos com deficiências, conforme dados observados no gráfico 15.

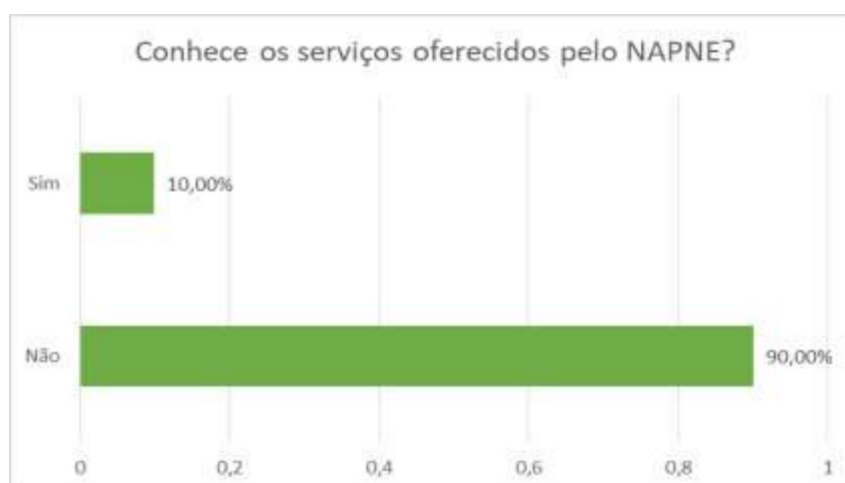
Gráfico 15 - Conhecimento dos servidores sobre os atendimentos do NAPNE na instituição



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Houve ainda, servidores que referiram não conhecer os atendimentos que o núcleo realiza (25%), assim como os que visualizam apenas as ações pontuais anuais, apontando para a não existência de uma atuação contínua (8,3%). O desconhecimento é massivo dentre os alunos, 90% referem não terem ideia dos serviços prestados pelo núcleo. O que é um aspecto que chama a atenção, pois um quarto da amostra é de alunos com deficiência, que recebem suporte do NAPNE e mesmo assim, referem desconhecer o escopo de serviços do referido núcleo (gráfico 16).

Gráfico 16 - Conhecimento dos discentes sobre os serviços oferecidos pelo NAPNE



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Nas falas dos servidores fica evidente que o núcleo é mais conhecido pela assistência pedagógica fornecida, apoio à família e professores, assim como pelo papel evidente na educação continuada dos servidores da instituição, como pode-se observar nos relatos a seguir:

Não conheço os serviços ofertados por esse núcleo [...]. (Trecho da entrevista, S12).

Sim, conheço os serviços de assistência ao aluno. Assistência, no caso, é pedagógica, multidisciplinar, de acompanhamento dos alunos dentro da escola e orientação pedagógica de acordo com a deficiência de cada um. (Trecho da entrevista, S2).

Eu conheço os cursos de extensão que são ofertados, esporadicamente [...]. (Trecho da entrevista, S3).

Especificamente, assim, lhe dizer na íntegra quais são os serviços oferecidos, não sei! Não sei lhe dizer, só sei que eles têm um posicionamento. A política deles é voltada para facilitar a inclusão dos discentes no campus. (Trecho da entrevista, S4).

[...] Em primeiro plano, assistência aos discentes que buscam ou que se identificam, se autodeclaram ou são percebidos por alguns professores como alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. Aí são encaminhados e os profissionais do núcleo fazem a sondagem, identificam qual a deficiência, o nível dela, e como é que ela deve ser abordada. Então, eles fazem atendimento direto aos estudantes e suas famílias, prestam auxílio aos professores, o auxílio pedagógico na forma de intervenção [...] promove cursos de extensão, cursos internos para os docentes, além de eventos [...]. (Trecho da entrevista, S5).

[...] apoio aos estudantes, apoio de aprendizagem e técnico, além do suporte aos professores. Também recebem as famílias dos estudantes[...]. (Trecho da entrevista, S6).

Conheço. O curso de Libras não sei se oferecem todos os anos, mas em 2016 teve um minicurso. Fazem também a transcrição em Braille aos alunos cegos. [...]. (Trecho da entrevista, S7).

[...] os serviços do NAPNE estão na qualificação dos servidores e busca estratégias que possam fazer com que os alunos com deficiência sejam incluídos na escola e na sociedade. (Trecho da entrevista, S8).

[...] é um serviço de acompanhamento, de suporte à vida escolar desses alunos, é um exercício também de atuar junto ao corpo docente, pensando, refletindo sobre possibilidade de construir um plano adaptado as especialidades desses alunos, além da orientação aos pais e responsáveis [...] Também atua no calendário escolar anual, oferecendo formações continuadas [...]. (Trecho da entrevista, S9).

[...] A única época que eu vejo participação do NAPNE em alguma coisa é no Simpósio, eles chamam antes e na época do Simpósio observamos no aquele 'bum da história', né?! [...] eu realmente não vejo os serviços oferecidos, porque os alunos que tem deficiência, que eu leciono no campus, são alunos mais de deficiências cognitivas, tipo TDH, então, não vejo esse apoio em relação ao NAPNE e, para mim, não tem atividade nenhuma. Se tem, é de forma que eu desconheço. (Trecho da entrevista, S10).

Não conheço as ações. Pelo menos não estou lembrando de nenhuma agora. (Trecho da entrevista, S11).

Certo! Além do atendimento especializado aos alunos com deficiência, o acompanhamento profissional aos alunos, impressão de material didático, acompanhamento em sala de aula. O núcleo também faz orientação aos servidores, sobretudo aos professores do campus, para atender a demanda da clientela que precisa de atendimento especial. (Trecho da entrevista, S12).

No estudo de Dall'Alba (2016), tem-se que a maioria (41%) dos entrevistados referem que o foco das ações do NAPNE deveria ser voltado aos

professores, como se pode observar também, nos trechos das entrevistas, transcritas acima.

Nesse processo de inclusão, além de importante conhecer os serviços ofertados pelos Núcleos de Atendimento, se fez necessário, questioná-los. Na nona questão, quando questionados **se conheciam os profissionais envolvidos com as atividades do NAPNE do Ifma-Campus Pinheiro, assim como o que cada um desenvolve dentro do Núcleo**, as respostas dos servidores variaram em relação à quantidade de colaboradores que fazem parte do núcleo, assim como da variedade de profissionais que o compõe. A maioria (50%) afirmou ter conhecimento da presença de 02 profissionais no NAPNE. Os mais citados nas entrevistas foram o intérprete de libras e o revisor de braille, consoante gráfico 17.

Gráfico 17 - Conhecimento sobre os profissionais que atuam no NAPNE



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Nas entrevistas o profissional de Libras é o mais conhecido pelos servidores, seguido do revisor de Braille, esses profissionais parecem ter ações mais amplas na instituição sendo, portanto, mais visualizados, pelos servidores. Um dos servidores menciona uma equipe ampla, incluindo nutricionista e enfermeiro, o que não se repete em nenhum outro relato, como podemos observar nos trechos a seguir:

Conheço 02 profissionais que atuam como interprete em Libras [...]. (Trecho da entrevista, S1).

Conheço alguns, como a 'L', que é a interprete de Libras; o 'B', que é tradutor de Braille; o 'C' que é interprete de Libras, também, porém todos tentam, de alguma forma, ajudar os alunos com outras deficiências. O 'D', que é do setor

administrativo, mas que também faz parte do NAPNE nas ações de intervenção desses eventos [...]. (Trecho da entrevista, S2).

Existem dois. Atualmente existem dois profissionais, onde um deles é o coordenador. O, tradutor interprete de Libras, que acompanha os alunos em sala de aula, dá orientação para os alunos surdo e quando há cursos de extensão, ele é o professor do curso de extensão e também produz materiais sinalizados em Libras. O revisor de Braille, faz atendimento com aluno cego [...]. (Trecho da entrevista, S3).

Eu sei quem são os profissionais. São os intérpretes, tem um outro servidor administrativo, mas o que propriamente cada um desenvolve, eu não sei! (Trecho da entrevista, S4).

Bom, nós temos 02 servidores efetivos [...] interprete de Libras, juntamente com o 'H' que é terceirizado e contratado. Eles fazem nossos cursos de extensão, participam dos eventos, pensam na política institucional, fazem atendimento ao estudante, a família e os professores. Nós temos o 'E' que trabalha com Braille, é revisor, que também está diretamente trabalhando com o 'F', nosso aluno cego. [...]. (Trecho da entrevista, S5).

Que eu conheço, tem 02 profissionais que compõem a equipe do NAPNE, que é a professora 'J', ela é interprete de Libras e tem o outro servidor, [...] ele é tradutor de Braille. [...]. (Trecho da entrevista, S6).

[...] sei que tem o coordenador do núcleo, que acredito que o papel dele seja entrevistar os alunos que chegam com necessidades especial e fazer uma ficha, um dossiê desses alunos. Sei que tem interprete de Libras e transcritor de Braille. O interprete de Libras, para fazer essa tradução entre a língua portuguesa e a Libras e o transcritor de Braille, para fazer a adequação dos materiais didáticos para os alunos cegos. [...]. (Trecho da entrevista, S7).

[...]sei que temos profissionais de Libras. É só o que eu me lembro, que eu me recordo, só. (Trecho da entrevista, S8).

Conheço sim os profissionais. Geralmente é uma equipe multidisciplinar, composta por docentes, por profissionais que estão ligados diretamente ao núcleo, que é o interprete e o revisor de texto Braille, além de profissionais ligados a coordenação de assuntos estudantis, como enfermeiro e nutricionista. [...]. (Trecho da entrevista, S9).

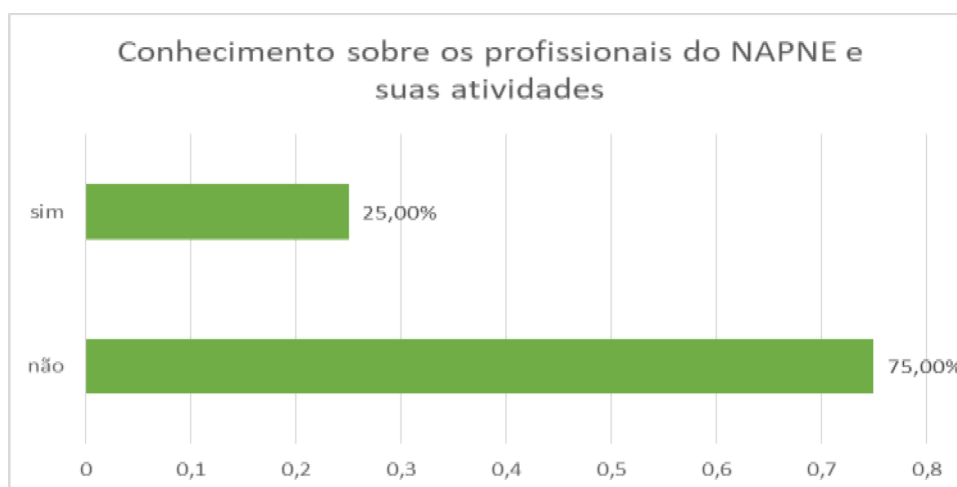
Não, eu não sei! Só sei que tem 02 pessoas que participam, que é o 'J' e o 'H'. O 'J', não sei nem qual a formação que ele tem. [...]. (Trecho da entrevista, S10).

Também não vou saber responder essa pergunta, nem quem atua e nem o que eles desenvolvem lá. (Trecho da entrevista, S11).

Bem, nós temos o presidente coordenador do núcleo, que articula as ações de atendimento ao público com deficiência no campus e também lida com o desenvolvimento da Semana de Inclusão, a capacitação de professores e servidores. Nós temos o interprete de Libras, que atende ao aluno com deficiência auditiva, aos alunos surdos e também nós temos um transcritor de Braille, que atende ao nosso aluno com deficiência. Além disso, temos outros profissionais assistentes administrativos que trabalham também dando suporte aos profissionais especializados. (Trecho da entrevista, S12).

Os alunos, de acordo com o gráfico 18, quando inqueridos acerca de seu conhecimento sobre os profissionais do NAPNE, a maioria (75%) não conhece, e os que referem conhecer (25%), não sabem precisar, com exatidão, acerca das funções, desempenhadas por esses servidores, dentro do núcleo.

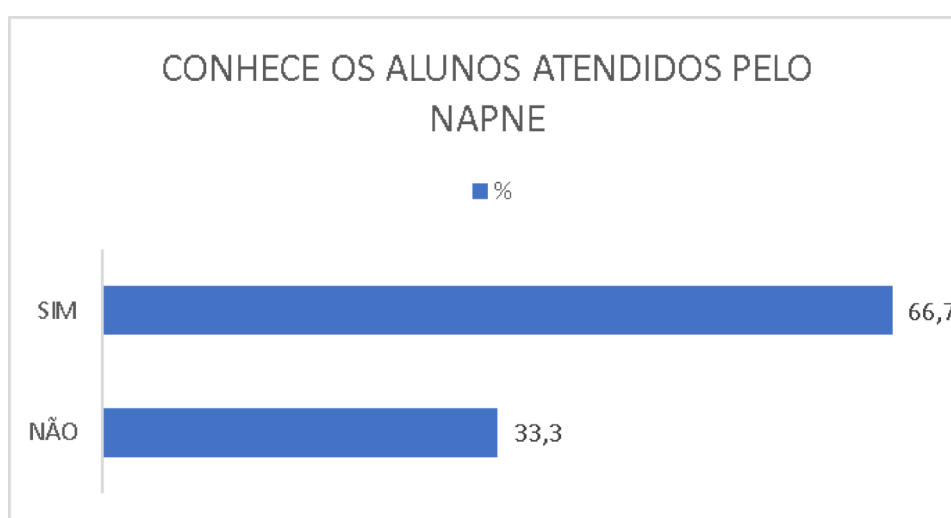
Gráfico 18 - Conhecimento sobre os profissionais do NAPNE e suas atividades



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Na décima questão, questionando-os quanto aos discentes, buscou-se saber **se conheciam os alunos atendidos pelo NAPNE e quais eram os atendimentos executados juntos a eles**, a maior parte dos servidores entrevistados (66,7%) afirma conhecer pelo menos uma parte dos alunos que são atendidos pelo núcleo, no campus; uma parte expressiva, porém, afirma não ter contato e nem conhecer nenhum aluno (33,3%). Tais dados podem ser observados no gráfico 19.

Gráfico 19 - Conhecimento sobre os alunos atendidos pelo NAPNE



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Sobre conhecer ou não os alunos atendidos pelo NAPNE, o reconhecimento desses alunos parece se relacionar diretamente à presença deles nas salas de aula, em que os servidores atuam ou nas suas necessidades burocráticas de obterem informações, mas não há conhecimento no sentido de envolver, acolher e se envolver com o processo inclusivo e seu público, em sua essência, como podemos observar nas falas, a seguir:

Eu tenho 02 alunos surdos, na turma de Administração subsequente, mas não possuo conhecimento acerca dos atendimentos desse núcleo do Ifma. (Trecho da entrevista, S1).

Este ano não conheço, pois não tenho nas turmas alunos com deficiência [...].(Trecho da entrevista, S2).

Eu conheço a maioria, porque existem alunos que entraram com cota para pessoa com deficiência, mas não precisam de nenhum tipo de atendimento específico, como é o caso de um aluno que entrou com deficiência física, seu pé possui uma má formação, logo não precisa de um atendimento, apenas cuidados nas aulas práticas de educação física; como um outro aluno que possui epilepsia, que também não necessita de atendimento profissional específico no NAPNE. [...]. (Trecho da entrevista, S3).

Não sei! (Trecho da entrevista, S4).

Sim, estes estudantes também são meus alunos. Hoje possuo maior proximidade e contato com o 'F', que precisava do meu auxílio mais direto. [...]. (Trecho da entrevista, S5).

Certo, sobre os alunos eu conheço alguns, os que tenho mais contato, são o que trabalho, um é o 'F', que tem cegueira total e estou com ele desde o ano passado, 2019 e este ano de 2020 entraram outros alunos no Ifma, que são atendidos pelo NAPNE, porém não os conheço[...]. (Trecho da entrevista, S6). Olha, eu conhecia, em 2016, eram 03 alunos surdos. Só me lembro o nome do 'D' e do 'W' e o outro não me lembro o nome, tinha uma aluna cega que eu não fui professora, mas me lembro que é a 'R'. Em 2019 eu não trabalhei com nenhum aluno com necessidade especial e nem em 2017 e 2018, então não sei dizer quais eram os alunos. [...]. (Trecho da entrevista, S7).

Não, não conheço todos os discentes atendidos pelo NAPNE. [...]. (Trecho da entrevista, S8).

Conheço mais por nome que pelo rosto, eu não consigo associar o nome ao aluno que é acompanhado em si, porque alguns destes alunos tem dificuldades para aceitar que necessitam de atendimento educacional específico. [...]. (Trecho da entrevista, S9).

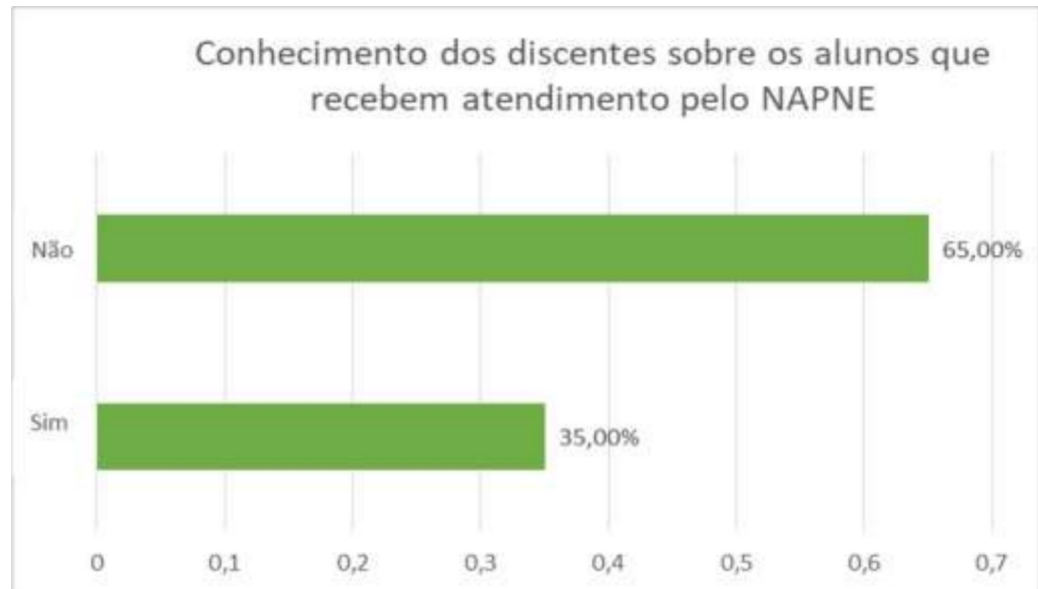
No ano passado eu fui coordenadora da [Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas] (Obmep) e a Obmep obriga que digamos quantos alunos com deficiência visual existem no campus, para que eles mandem as provas diferenciadas. Então, esta foi a única lista de alunos que tive que eram atendidos pelo NAPNE [...]. (Trecho da entrevista, S10).

Também não conheço. [...]. (Trecho da entrevista, S11).

Nós temos 01 alunos da turma de informática, com deficiência visual e temos outros 02 que ingressaram este ano, um com deficiência visual e outro com baixa visão. [...]. (Trecho da entrevista, S12).

Observa-se com isso, uma realidade muito similar, quando se identificada que, entre os alunos, 65% refere não conhecer os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas do Ifma-Campus Pinheiro, com pode ser observado no gráfico 20.

Gráfico 20 - Conhecimento dos discentes sobre os alunos que recebem atendimento pelo NAPNE



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Essa falta de conhecimento e interação acaba sendo um fator que também prejudica o processo de acessibilidade, pois de acordo com Stainback e Stainback (1999) em uma escola inclusiva, não basta a garantia do acesso aos espaços, mas, fortalecer a valorização da diversidade humana, por meio da aceitação das diferenças, promovendo uma convivência harmônica, em que a cooperação prevaleça e todas as pessoas contribuam, de forma singular.

Os professores também são atores nesse processo, pois Glat *et al.* (2006) nos dizem que o professor deve estar alerta aos fatores relacionados à socialização, participação e à afetividade dos estudantes. No contexto estudado, porém, sequer os servidores possuem o conhecimento sobre esses alunos, o que torna inviável para estes, serem pontes nesse processo.

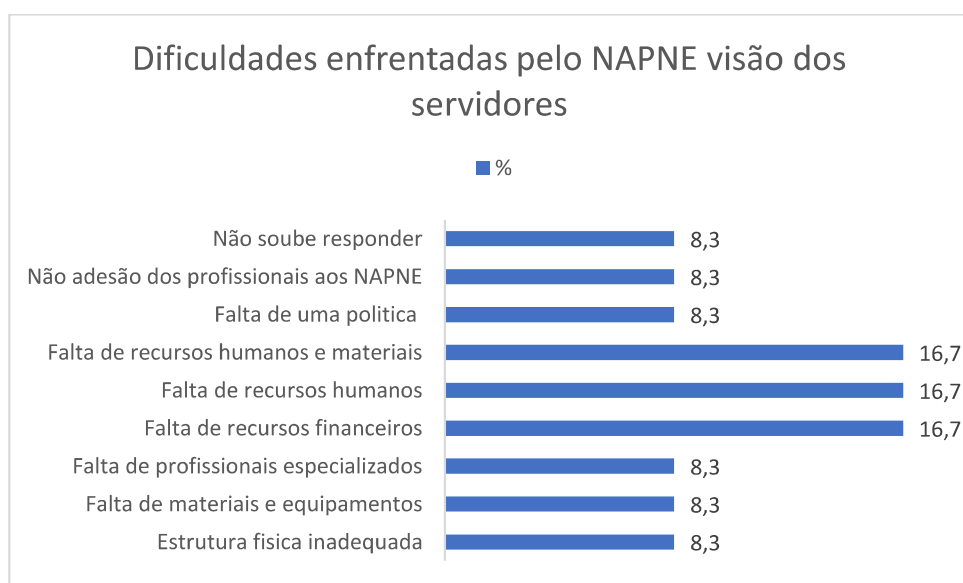
Outro ponto que vale discussão é o fato de que as deficiências físicas terem uma visibilidade maior, enquanto outros alunos acabam ocupando um lugar de invisibilidade, no contexto da comunidade escolar, o que ocorre a partir de cada deficiência, em uma espécie de resposta, dos atores, em relação a cada uma dela, como se pode observar em:

Cada deficiência acaba acarretando um tipo de comportamento e suscitando diferentes formas de reações, preconceitos e inquietações. As deficiências físicas, tais como paralisias, ausência de visão ou de membros, causam imediatamente apreensão mais intensa por terem maior visibilidade. Já a

deficiência mental e a auditiva, por sua vez, são pouco percebidas inicialmente pelas pessoas, mas causam mais estresse, à medida que se toma consciência da realidade das mesmas. (MACIEL, 2000, p. 3).

Na décima primeira questão, em meio ao contexto educacional que estão inseridos os participantes e o papel do NAPNE, no Ifma-Campus Pinheiro, foram questionados sobre **quais dificuldades e/ou facilidades conseguiram perceber que eram vivenciadas pelo NAPNE e pelos discentes com deficiência**. Como resultado, há sempre uma dificuldade em identificar as facilidades, mas as dificuldades foram organizadas, por focos; é possível perceber, no item, uma variedade de respostas, observando uma sobreposição maior daqueles que creem que as dificuldades são estruturais (16,7%), de recursos humanos (16,7%) e financeiros (16,7%), como disposto no gráfico 21.

Gráfico 21 - Dificuldades do NAPNE na visão dos servidores da instituição



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

As dificuldades mencionadas são corroboradas em diversas pesquisas, principalmente no que se refere à falta estrutural e de recursos humanos, para as demandas desses alunos, inclusive em outros Institutos Federais (ROSA, 2011; SOARES, 2015; LARA; PINTO, 2017; CAPELLINE; LOPES, 2015).

Um ponto importante de destaque, que emerge em uma das falas, é que devido à falta de recursos humanos, há um acúmulo de funções. O mesmo aspecto é evidenciado por Rosa (2011), pois havia grande dificuldade do núcleo investigado,

em atuar, conforme as necessidades dos alunos, em razão do acúmulo de funções, dentro das instituições investigadas.

As dificuldades que sinto e que vejo nos profissionais, é a falta de mais profissionais, porque não tem outros profissionais para poder nas atribuições, nas tarefas, então eles têm que se subdividirem [...]. (Trecho da entrevista, S1).

As dificuldades vivenciadas pelo NAPNE são de recursos humanos e materiais, para que possam desenvolver tudo aquilo que gostariam de desenvolver dentro do instituto [...] Eles têm muitas ideias, muitas intenções de realizar a melhor forma da inclusão para os alunos com deficiência, porém faltam muitos recursos, principalmente recursos humanos e materiais, além dos financeiros, né [...]. (Trecho da entrevista, S2).

[...] as dificuldades e necessidades do NAPNE, em relação a material, a recursos, porém nem sempre é possível conseguir esses recursos, esses materiais, nem sempre né! Acredito que a maior dificuldade é a falta de um profissional de atendimento educacional especializado [...]. (Trecho da entrevista, S3).

Infelizmente essa pergunta eu não tenho como responder [...]. (Trecho da entrevista, S4).

De longe, sem dúvidas nenhuma, uma das maiores reclamações que eu vejo do NAPNE é a adesão dos profissionais, que não buscam o NAPNE e as vezes eles ficam se reclamando que não conseguem trabalhar bem com os estudantes, sendo que existe um núcleo para isso [...]. (Trecho da entrevista, S5).

Certo, no meu ponto de vista, a primeira dificuldade que o NAPNE encontra é a parte financeira, questão mesmo de recursos financeiros. Quando vão desenvolver qualquer ação, é notável a carência de recursos financeiros para essas ações se efetivarem da forma que deveriam. Então, a parte financeira do NAPNE é complicada [...]. (Trecho da entrevista, S6).

[...] As dificuldades acho que são a falta de equipamentos, porque por exemplo, temos o interprete com aluno em sala de aula, mas se o aluno quiser fazer um trabalho a tarde, a carga horária que o interprete tem não cobre, né?! Para ele ir lá a tarde, com o aluno, fazer trabalho em grupo, então os interpretes vão por uma questão mesmo de engajamento, de militância, mas não que a carga horária dele de trabalho inclua aquilo [...]. (Trecho da entrevista, S7).

[...] a falta de estrutura, a falta de uma política inclusiva e a falta de recursos suficientes para que se possa disponibilizar todos os meios para o aluno ser incluídos na escola e na sociedade. (Trecho da entrevista, S8).

[...] agrupo em duas né, que é a dificuldade de contar com profissionais, que ainda são poucos os existentes no núcleo, não sendo o suficiente para a demanda do campus; e a não existência do profissional de atendimento educacional especializado e a quase inexistência de atendimento de educação continuada para os professores [...]. (Trecho da entrevista, S9).

[...] as dificuldades, acredito que são imensas, principalmente, na questão financeira, pois todo projeto que é desenvolvido lá precisa de dinheiro e não vejo esse apoio financeiro, além de precisar de profissionais mais qualificados na área. Precisa, também, de material de apoio a esses alunos, o que não tem. [...]. (Trecho da entrevista, S10).

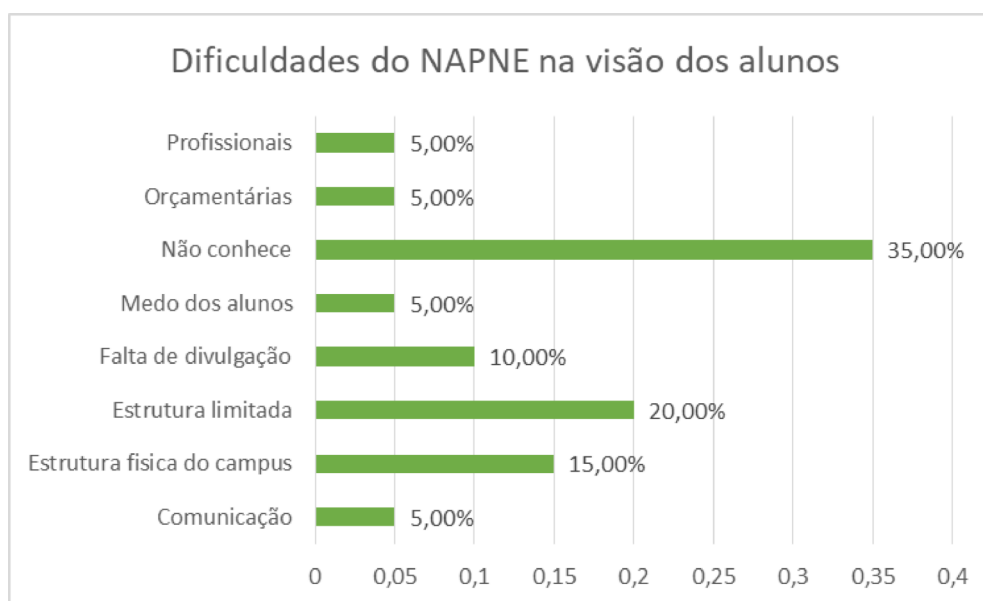
[...] NAPNE é mais uma questão de estrutura e de materiais de apoio para trabalhar com esses alunos, além de mais profissionais da área para auxiliar os estudantes com deficiência. Quanto aos alunos, creio que é a mesma coisa, a falta de matérias pedagógicas de apoio ao ensino, a carência de mais profissionais da área e a questão estrutural do próprio campus. (Trecho da entrevista, S11).

As dificuldades que percebemos, de inclusão propriamente dita, aos alunos, são por conta das deficiências estruturais, como já foi falado, as vezes carecemos de material, carecemos de uma estrutura física que possa

compreender e atender adequadamente esses alunos. [...]. (Trecho da entrevista, S12).

Os alunos quando questionados sobre as dificuldades do NAPNE, conforme pode se verificar no gráfico 22, tiveram dificuldade em descrevê-las. Considera-se, nesse sentido, que a maioria não conhece o núcleo, tampouco a problemática em que este se insere.

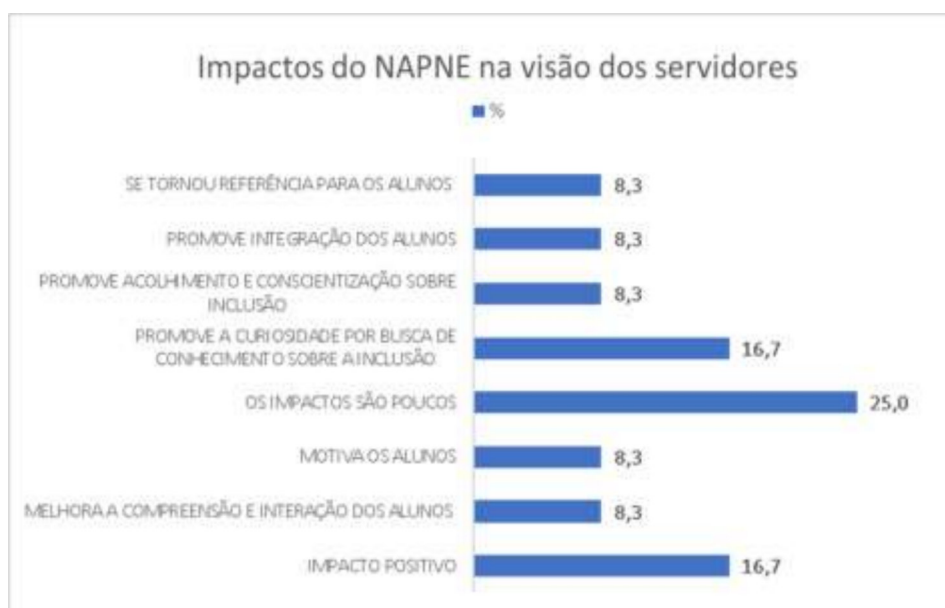
Gráfico 22 - Dificuldades do NAPNE na visão dos alunos da instituição



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

No último item do questionário, partindo das ações de acessibilidade desenvolvidas pelo NAPNE, no Ifma-Campus-Pinheiro, os participantes foram questionados sobre a percepção que possuem sobre essas ações de inclusão do alunado da educação especial e de que forma elas vêm impactando o desenvolvimento da política de educação inclusiva, no campus em que desenvolvem suas atividades laborais. Assim, quando indagados sobre os impactos do NAPNE, no campus, as respostas foram variadas e embora os servidores conheçam as ações do NAPNE, os impactos dessas ações ainda são tímidos, no panorama geral, de modo que 25% afirma que os impactos são poucos, conforme se pode observar no gráfico 23.

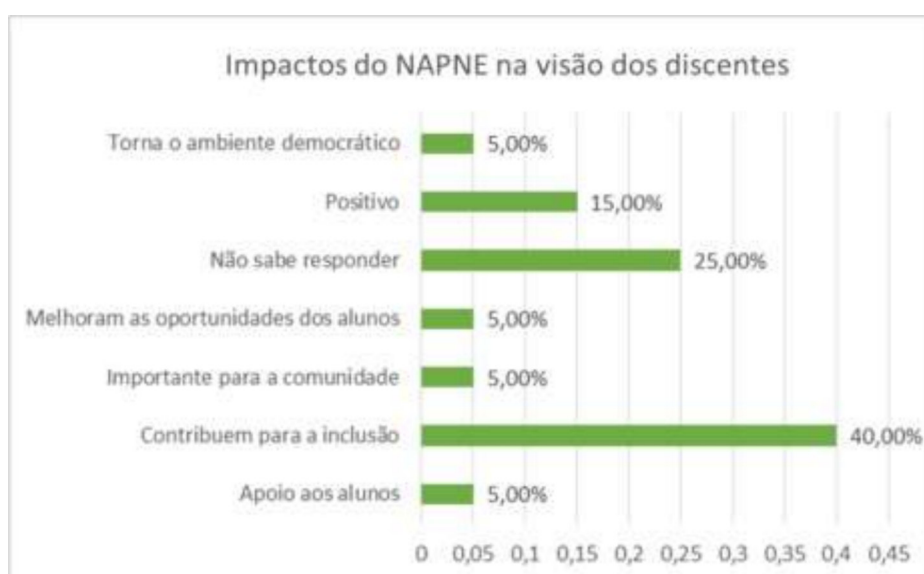
Gráfico 23 - Impactos do NAPNE, na visão dos servidores, no Ifma-Campus Pinheiro



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Já quando questionado aos alunos, a quantidade de respostas foi menor, mas a maioria acredita que o NAPNE contribui para a inclusão no campus, mesmo não conhecendo o papel do núcleo, os profissionais e tampouco as atividades desenvolvidas. Porém uma quantidade expressiva (25%) não soube responder, conforme gráfico 24.

Gráfico 24 - Impactos do NAPNE, na visão dos discentes, no Ifma-Campus Pinheiro



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Sobre os impactos, houve uma grande diversidade de aspectos apontados pelos servidores, não havendo uma hegemonia no discurso, como é possível verificar nos trechos destacados abaixo:

Como eu não tenho conhecimento das ações desse núcleo, eu não sei direcionar a competência que ele faz dentro da instituição [...]. (Trecho da entrevista, S1).

Eu acredito que vem despertando entre todos os servidores do campus, a ideia da importância de que todos possam está buscando capacitação, conhecimento e experiência, para poder tornar essa inclusão dos alunos especiais dentro do Ifma-Campus Pinheiro possível [...]. (Trecho da entrevista, S2).

Olha, as ações que o NAPNE vem desenvolvendo, na minha opinião, a minha perspectiva é de que as ações têm o objetivo sensibilizar a comunidade escolar e a comunidade externa. Percebo, nitidamente, que tem influenciado nessa questão da sensibilização das pessoas para adquirirem essa consciência [...]. (Trecho da entrevista, S3).

Eu considero satisfatória as ações promovidas pelo núcleo, na questão de política educativa no campus [...] o NAPNE ele acaba motivando esses alunos. É o meu olhar. (Trecho da entrevista, S4).

[...]. É justamente a insistência, persistência e a garra desse núcleo e os profissionais que estão lá, que se consegue abrir os olhos da necessidade de trabalhar a inclusão nas suas várias entradas e vertentes, possibilitando progredir e ajudar, seja por dedicação ou imposição legal. Então, a política que o NAPNE tem, faz com que o campus seja hoje uma referência em várias ações, tanto é que somos reconhecidos e buscados por vários estudantes da baixada com deficiência [...]. (Trecho da entrevista, S5).

As ações desenvolvidas pelo NAPNE têm alguns impactos, claro, mas acredito que são bem poucos, pois não é tão efetivo no meu ponto de vista, certo?! Então, assim, vou dá o exemplo do Simpósio, que antes de acontecer tem toda uma movimentação por parte dos docentes e servidores para que esse Simpósio venha acontecer, mas depois que acontece, não vejo essas ações se materializarem da forma que deveriam ser. Com isso, tem os impactos de estimulação, de sensibilização, mas de forma momentânea, onde após as ações, elas não se tornam frequentes, então, os impactos são bem poucos. Negativos? Impactos negativos das ações, não vejo nenhum impacto negativo, deveria acontecer mais para que esses impactos, essas ações fossem mais presentes. Eu acho que é isso. (Trecho da entrevista, S6). Eu acho que o impacto é a integração dos alunos com nas atividades educativa [...]. (Trecho da entrevista, S7).

Creio que o NAPNE não deixa as preocupações com as políticas de inclusão serem esquecidas. [...]. (Trecho da entrevista, S8).

É, devido as dificuldades apresentadas, considero que esse impacto ainda é mínimo, onde precisamos fortalecer o núcleo, uma política voltada para o NAPNE [...] É preciso também, sensibilizar os professores, para que abracem um projeto, uma perspectiva de adaptação pedagógica, curricular e metodológica, para atendimento em sala de aula [...] o impacto então, nesse sentido, ainda é um pouco abaixo do esperado. (Trecho da entrevista, S9).

[...] o único movimento que eu veja de fato e de forma explícita é o Simpósio [...] Esse impacto grande eu não enxergo além desse Simpósio, que exista alguma coisa, se existe, o NAPNE precisa divulgar mais [...]. (Trecho da entrevista, S10).

Creio que seja positivo. [...]. (Trecho da entrevista, S11).

[...]. Percebemos que o NAPNE conseguiu se estruturar e fornecer formação aos profissionais do campus, fornecer o atendimento necessário a esses alunos. Então, houve uma melhora significativa nas ações e nos impactos delas no campus nos últimos 2 anos. (Trecho da entrevista, S12).

No estudo de Ramos (2016), quando os servidores foram questionados sobre se na sua percepção o NAPNE estava atingindo seu objetivo e finalidade, as respostas demonstraram que não há atingimento do objetivo fim proposto, mas nas falas sempre há o reconhecimento do esforço dos membros que compõem o NAPNE, assim como da complexidade do trabalho proposto.

Nos resultados das últimas questões respondidas, tanto por alunos quanto por servidores, é possível observar um grande desconhecimento das ações, políticas, do núcleo, ou seja, há um distanciamento generalizado dessa problemática, o estudo de Mendes (2017) realizado nos institutos federais do Brasil, acerca do processo de educação inclusiva, observou que várias ações são realizadas para que haja um processo de conscientização e participação da comunidade escolar dessas ações, das políticas e do próprio núcleo, como podemos observar abaixo:

Dentre as atividades dos NAPNE's, notabiliza-se a grande quantidade de iniciativas relacionadas com o fazer da dita "conscientização". Existem, nos cotidianos dos IFs com certa regularidade, a necessidade de realização de campanhas de divulgação, objetivando a simpatia e adesão das pessoas pelas ações de inclusão, como se a Educação Especial não se justificasse pelo direito ou pela essência. Portanto, seria preciso "sensibilizar" (para usar um termo encontrado em relatório e em resposta ao formulário) as pessoas, sejam elas estudantes, comunidade externa, docentes e até gestores. Dentre as quais: a) Divulgação do NAPNE entre os docentes e TAEs, valorizando sua missão e conquistando colaboradores, divulgação da Campanha do setembro Azul, sobre a luta das pessoas surdas; e o Dia Nacional da Surdez, mobilização/orientação sobre atitudes que devemos ter em relação à pessoa com NEE; Seminário de Inclusão e seus Desafios, contando com mais de 160 inscritos (IF Baiano); b) realização de palestras de sensibilização/conscientização sobre a convivência com pessoas com deficiência, nas quais foram abordadas a temática da 116 deficiência/necessidade específica, a inclusão social e outros aspectos relacionados; publicação de textos sobre inclusão, acessibilidade e tecnologias assistivas no Informativo IFC (IFC); c) Divulgação da Cartilha das ações inclusivas para a comunidade interna do instituto e distribuição desses para os campi; promoção de debates e momentos discursivos entre a comunidade escolar sobre temas relacionados com a inclusão no ambiente escolar de pessoas com necessidades específicas; reunião do NAPNE com a equipe gestora para sensibilização e apresentação de demandas. A promoção contínua de seminários e cursos de formação continuada, destinados aos servidores de forma geral, como estratégia para a quebra de barreiras atitudinais para que o atendimento, na perspectiva da inclusão, aconteça (IFNMG); d) confecção de Cartilha do IFPE sobre a pessoa com deficiência; folder para distribuição sobre o NAPNE (IFPE); e) palestra "Inclusão e respeito à diversidade": Público-alvo: discentes dos 1º e 2º anos. Objetivo: promover reflexão sobre o respeito a diversidade. "O Professor e o Aluno com Necessidades Educacionais Específicas: possíveis caminhos" (IFRO). (MENDES, 2017, p. 119).

É possível observar que por várias vezes, tanto na entrevista dos servidores quanto dos alunos, a questão estrutural é mencionada como dificuldade e como ponto de melhoria, para possibilitar a inclusão educacional.

No protocolo observacional aplicado (quadro 1), foram avaliadas três macro variáveis, a saber: a) Acessibilidade arquitetônica; b) Sala para atendimento aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas; c) Recursos materiais para trabalhar com os alunos alvo da pesquisa; e, d) Recursos humanos especializados para trabalhar com os alunos alvo da pesquisa.

Quadro 1 – Protocolo observacional aplicado

Datas das Visitas:			
CATEGORIAS OBSERVADAS	SIM	NÃO	QUANT.
Acessibilidade arquitetônica:			
Piso tátil, barras de apoio e rampas de acesso às dependências educacionais, administrativas e de lazer			
Salas de aula adaptadas			
Banheiros adaptados			
Refeitório adaptado			
Quadra esportiva adaptada			
Sala para atendimento aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas.			
CATEGORIAS OBSERVADAS	SIM	NÃO	QUAIS
Recursos materiais para trabalhar com os alunos alvo da pesquisa.			
Recursos humanos especializados para trabalhar com os alunos alvo da pesquisa.			

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Foi possível identificar alguns pontos relacionados à estrutura física, nos itens de acessibilidade arquitetônica; dos seis itens avaliados sobre tal aspecto, destaca-se que no *check list* do protocolo observacional, apenas um atendeu ao exigido, qual seja, presença de banheiros adaptados.

Não há piso tátil na escola e, em alguns trechos há falhas no piso (foto 1); não existem barras de apoio, para acesso às dependências da escola. O acesso por rampas é existente apenas na entrada principal da escola.

Foto 1 - Hall de acesso principal



Fonte: Do autor

No que concerne aos acessos à passarela principal do campus, cabe ressaltar que estes não são adaptados e existem elevações/tipo degrau no piso. Essa elevação também é encontrada nas entradas de todas as salas de ensino, em 90% das salas administrativas, e no acesso ao bloco pedagógico e de saúde. Como pode se observar na foto 2.

Foto 2 - Banheiro adaptado



Fonte: Do autor

Além disso a rampa de acesso entre blocos de sala de aulas e laboratório, possui degrau bem no topo (fotos 3 e 4), o que dificulta o acesso a esses espaços. Quanto ao complexo poliesportivo, no tocante a seu acesso, até o segundo semestre de 2019 (foto 5), este se localizava em um terreno de piçarra e com várias falhas, sendo em 2020 inaugurada a obra de acesso ao complexo (foto 6), porém devido ao material utilizado, este ainda não é adequado a cadeirantes, tampouco a alunos cegos, pois como não há piso tátil, isto pode fazer com que esses estudantes não sejam incluídos, nas atividades ali desenvolvidas.

Foto 3 - Desnivelamentos no piso



Fonte: Do autor

Foto 4 - Acesso entre blocos



Fonte: Do autor

Foto 5 - Acesso à quadra poliesportiva (antes – até 2019.2)



Fonte: Do autor

Foto 6 - Acesso à quadra poliesportiva (atual - 2020)



Fonte: Do autor

De acordo com a pesquisa realizada por Brito e Lima (2012), 97% dos professores creem que a inclusão dos alunos com deficiências e necessidades especiais, em aulas de Educação Física podem auxiliar na sua inclusão na comunidade escolar. O estudo de Lara e Pinto (2017) corrobora com essa perspectiva.

O palco do auditório da escola não possui rampas (foto 7), mas escadas na lateral; só há rampa no meio do auditório, o que abrevia o acesso dos alunos cadeirantes. Não foram observados corrimãos, na instituição de ensino. Apesar de ter na escola um banheiro adaptado, a distância das barras, em relação ao vaso sanitário, somente oferece segurança aos alunos com estatura alta.

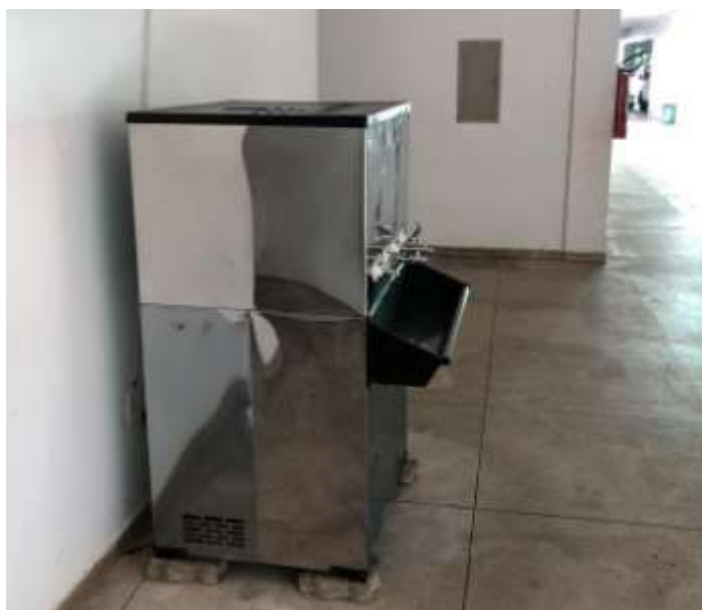
Foto 7 - Auditório



Fonte: Do autor

O tipo de bebedouro disponível na escola, totalizando 2 bebedouros, implica que o aluno não tenha nenhuma dificuldade motora (foto 8); o ideal seria que houvesse pelo menos, uma torneira que pudesse ser acionada por sensor de movimento.

Foto 8 - Bebedouro



Fonte: Do autor

A biblioteca embora adaptada, conta com um degrau logo na entrada, o que mais uma vez, dificulta o acesso a esse espaço (foto 9). Existem banheiros adaptados e exclusivos para alunos com deficiência nas dependências do prédio. A presença de uma sala específica para atendimento também foi observada (sala do NAPNE) (foto 10). Neste espaço são atendidos os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, sendo a única sala de ensino adaptada e a única que possui identificação na porta, em braile. Porém não há piso tátil para o acesso a ela (foto 11), embora a escola tenha alunos com deficiência visual.

Foto 9 - Entrada Biblioteca



Fonte: Do autor

Foto 10 - Sala do NAPNE



Fonte: Do autor

Foto 11 - Bloco da direção geral do campus Pinheiro



Fonte: Do autor

Capelline e Lopes (2015) ressaltam que as condições de acessibilidade física nas escolas são precárias, principalmente, quanto à presença de barreiras

arquitetônicas, pois consideram o fato de que muitas construções são antigas; construções levando em conta a problemática da educação inclusiva não se constituíam como pauta social pois sequer se considerava a presença dos alunos com deficiência, em turmas regulares. No Brasil, existe um panorama legal acerca da acessibilidade física na escola, porém somente a lei por si só, não garante a acessibilidade e, tampouco, a inclusão escolar.

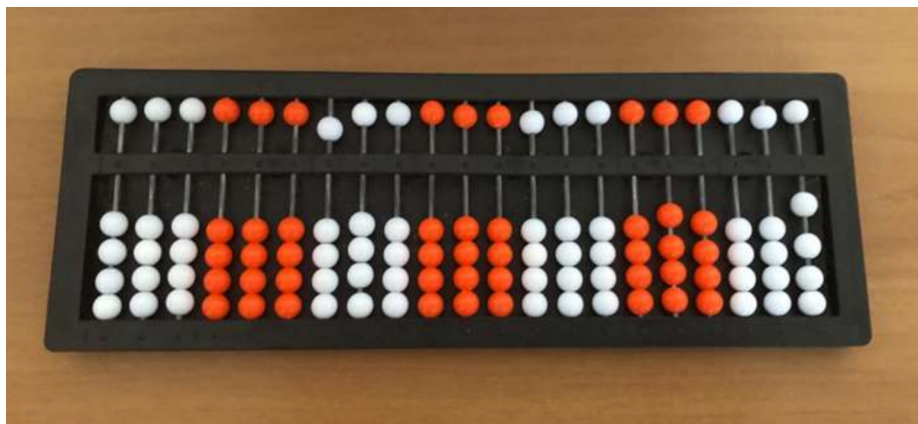
Em relação aos materiais para trabalhar com esses alunos, foram observados na instituição: regletes (foto 12) (ferramenta para escrita em braille), sorobans (instrumento de cálculo) (foto 13), celas braille em material emborrachado (disponibilizado pelo Instituto Benjamin Constant - IBC) (foto 14), material adaptado nas áreas de ciências, matemática e línguas (também disponibilizado pelo IBC) (foto 15), uma máquina de escrita Braille (foto 16), atualmente está com defeito, 02 kits multiplano (matemática) (fotos 17 e 18), materiais diversos em alto relevo (foto 19), computadores com o *NonVisual Desktop Access* (NVDA) que é um leitor de tela livre, instalado e *headphone*.

Foto 12 – Reglete



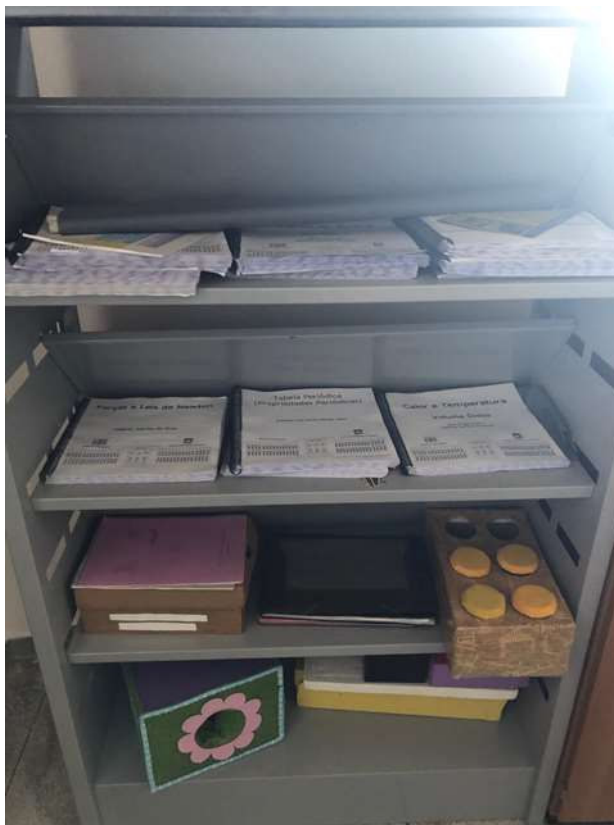
Fonte: Do autor

Foto 13 - Soroban



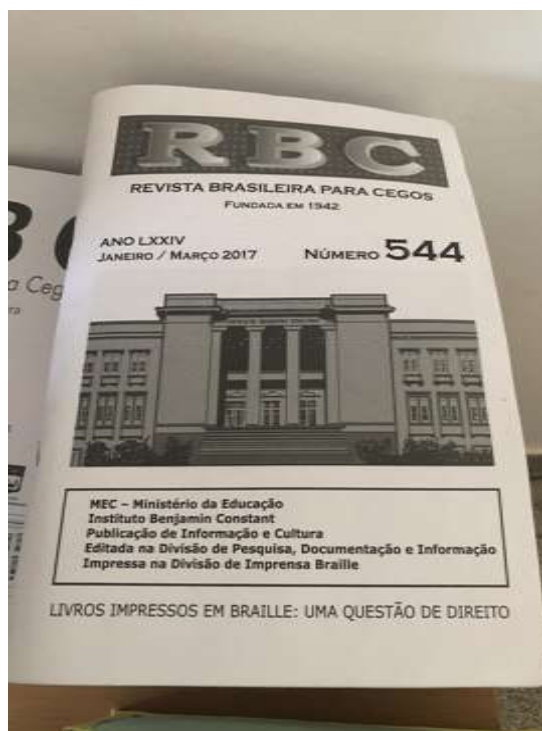
Fonte: Do autor

Foto 14 - Recursos grafotáteis confeccionados pelo Instituto Benjamin Constant



Fonte: Do autor

Foto 15 - Materiais literários enviados pelo Instituto Benjamin Constant



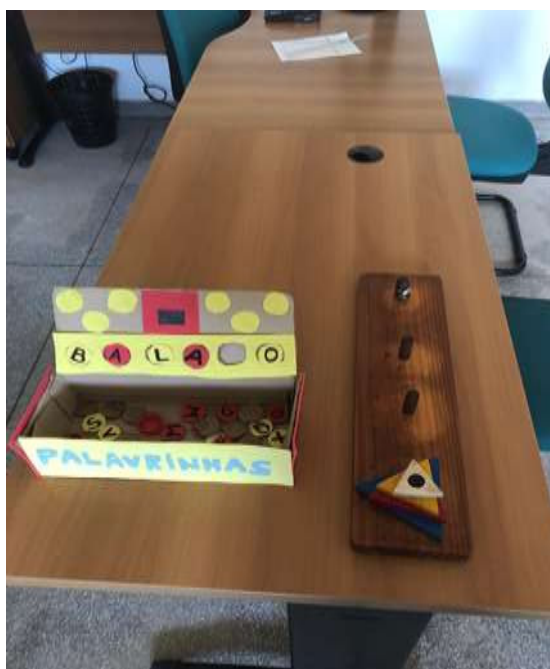
Fonte: Do autor

Foto 16 - Máquina de escrita Braille (com defeito)



Fonte: Do autor

Foto 17 - Kit de sólidos geométricos



Fonte: Do autor

Foto 18 - Jogo de palavras confeccionados no Simpósio de Inclusão



Fonte: Do autor

Foto 19 - Globo terrestre em alto relevo



Fonte: Do autor

Um ponto interessante abordado por Mendes (2017) é que em outros institutos federais há um forte desenvolvimento para inovação e tecnologias assistivas, com parcerias com a comunidade, de modo a desenvolver e promover acesso a diferentes tecnologias e soluções de aprendizagem para os mais diferentes tipos de necessidades especiais de ensino.

A Tecnologia Assistiva (TA) é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão (BERSCH; TONOLLI, 2006).

Em relação aos recursos humanos foi possível observar no campus, durante a aplicação do protocolo: Revisor braille e interprete de libras. A forma como os institutos tratam a absorção desses profissionais também deve ser discutida. Ainda sobre a pesquisa de Mendes (2017) é possível observar que concursos, contratações temporárias e organização do trabalho pedagógico são configurados por diferentes decisões institucionais, a fim de obter a mão de obra necessária; esse fator é controverso nas instituições, pois, alguns optaram pela contratação temporária de

serviços, por exemplo: contratação de intérprete de Libras e transcritor de braile, cuidador, leitor, alfabetizador de jovens e adultos e psicopedagogo clínico.

Sabe-se que a contratação temporária acaba dando a conotação de que a inclusão é uma situação emergencial e não que deve ter uma tratativa permanente. Outras modalidades também foram encontradas, tais como estágio para interpretação de Libras e contratação de monitores, tutores e bolsistas para atendimento ao aluno com deficiência visual.

O protocolo observacional foi importante para ratificar as falas dos servidores e alunos nas entrevistas. A acessibilidade arquitetônica e a estrutura física configuram-se como condição *sine qua non*, para a efetivação plena da inclusão educacional, uma vez que sua essência se embasa na garantia de acesso aos mais diversos espaços com autonomia e segurança.

Mendes (2017) levanta ainda em seu trabalho, uma reflexão importante sobre a precariedade da inclusão, nos institutos federais, pois aponta que é necessário considerar que essa mobilização, em prol da escola inclusiva é recente e que muitas destas são centenárias. Mesmo que os estudantes com necessidades educacionais especiais não tenham demandado o atendimento, anteriormente, este pode estar ligado aos processos seletivos altamente concorridos dessas instituições ou até pela crescente chegada de estudantes com deficiência aos níveis mais elevados de ensino, como efeito do movimento de inclusão que vem ocorrendo, desde os anos 90.

6 CONCLUSÕES

Retorna-se ao objetivo primário deste estudo que foi o de investigar, como o Ifma/Campus Pinheiro operacionaliza os serviços de apoio aos discentes, pertencentes ao público alvo da Educação Especial/Inclusiva, visando à eliminação e/ou minimização de barreiras pedagógicas e atitudinais, assegurando-lhes o acesso, a permanência e a garantia de aprendizado.

Os achados da pesquisa revelam que todos os participantes possuem visões diversificadas sobre inclusão, mas todas dentro dos princípios ideológicos da perspectiva da Educação Inclusiva e/ou do “politicamente correto”.

Para os profissionais e/ou servidores da referida instituição de ensino, os discentes pertencentes ao público alvo da Educação Especial/Inclusiva, que se encontram no Ifma/Campus Pinheiro, se encontram carentes em relação ao atendimento educacional especializado, bem como pela não operacionalização dos demais direitos que eles possuem, em relação às suas necessidades educacionais específicas.

Ideologicamente, os discentes participantes da pesquisa, apresentam atitudes sociais favoráveis, em relação às suas percepções sobre os discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, do Ifma/Campus Pinheiro, mas também os percebem como pessoas que precisam de atendimento educacional especializado, ambiente adequado e atitudes inclusivas.

A maioria dos servidores/profissionais já teve experiência profissional e/ou contato com discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, dentre esses, 36% relataram falta de qualificação adequada, no contexto da Educação Inclusiva.

Já em relação aos discentes do Ifma/Campus Pinheiro, a maioria ainda não havia tido algum tipo de contato e/ou convívio com pessoas com deficiência e/ou com colegas com necessidades educacionais específicas, apesar de no universo destes constar um percentual de 25% de discentes com deficiência, no referido Campus.

A maioria dos servidores sabia da existência do NAPNE do Ifma/Campus de Pinheiro, mas em relação aos apoios e/ou atendimento educacional especializado disponibilizado aos discentes com deficiência, fizeram relação apenas com o intérprete de Libras e com o revisor de Braille, desconhecendo os demais serviços que o referido Núcleo por ventura esteja disponibilizando, na instituição de ensino.

Quanto aos discentes participantes da pesquisa, a maioria desconhecia tanto a existência do NAPNE, quanto os serviços que este disponibiliza aos discentes do público alvo da Educação Especial. Dentre os discentes que conheciam a sua existência e as suas ações, a maioria é discente com deficiência.

A maioria dos servidores desconhecia se o Ifma/Campus Pinheiro desenvolvia alguma ação e/ou políticas institucionais de acessibilidade, pedagógicas e atitudinais. Em relação aos discentes, a maioria desconhece também, a existência de qualquer ação desenvolvida pela instituição, voltada para a questão do público alvo da Educação Especial. Dentre a parcela dos servidores que conhece a existência do NAPNE e as ações desenvolvidas por ele, (63,6%) não participam dessas atividades.

Para a maioria dos servidores do Ifma/Campus Pinheiro, o que dificulta o processo de inclusão na instituição é a carência de recursos humanos e de profissionais qualificados, no contexto da Educação Especial/Inclusiva. Para os discentes, são as barreiras arquitetônicas que dificultam a inclusão de discentes com deficiência, na instituição de ensino.

Os participantes que conheciam a existência do NAPNE e as ações desenvolvidas por ele, creditam neste, toda a responsabilidade pelo processo de inclusão, ou seja, o núcleo passa, nesta acepção, a ser responsável pelo sucesso ou mesmo insucesso das ações voltadas para o contexto da educação especial inclusiva.

Diante dos fatos, podemos inferir que algo não está se encaixando como devia, no contexto da existência e do papel do Núcleo do Ifma/Campus Pinheiro, pois o que explica a falta de conhecimento deste, por parte de a maioria dos participantes? E o não envolvimento de todos os que fazem parte da instituição, em relação ao processo de inclusão dos discentes do público alvo da Educação Especial/Inclusiva? Como vêm ocorrendo as ações do Núcleo e a divulgação dessas ações? Essas e outras questões podem ser respondidas por meio de futuras pesquisas.

Outro fato que merece destaque são as barreiras na acessibilidade, que merece um olhar mais cuidadoso, no intento de eliminá-las e /ou minimizá-las, ao máximo. Este estudo possibilita sua identificação.

No contexto abordado, podemos inferir que a educação inclusiva tem se constituído um desafio para diversas realidades escolares, desde a Educação Básica até a Educação Superior; esta ainda perpassa por uma série de barreiras e obstáculos que não são exclusivos da realidade aqui investigada.

Inclusão educacional, acessibilidade plena, equidade, atitudes sociais e todos os conceitos que permeiam e embasam o processo de inclusão, ainda são pouco difundidos socialmente, mesmo que essa pauta de discussão social seja emergente. Observa-se tanto, na literatura quando no universo pesquisado que não há ainda na comunidade escolar, a essência desse processo e o conhecimento da sua complexidade de abrangência; sua noção ainda é muito superficial se limitando, por vezes, apenas à inserir pessoas que possuem deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, nas instituições de ensino, sem realmente incluí-las.

Embora haja um arcabouço de leis nacionais que amparem o acesso das pessoas com deficiência, ao ambiente escolar regular, as ações e políticas de inclusão educacional ainda não são bem difundidas, nem mesmo em instituições que possuem um núcleo de apoio específico. Cabe, porém, destacar que já é um avanço significativo, a presença de um NAPNE, em uma escola do interior de um Estado do Nordeste, dado a precariedade desse contexto e que, em diversos outros institutos federais os NAPNEs, ou ainda estão em processo de implantação, ou sequer existem.

Outro ponto que chama atenção é o desconhecimento e falta de interação com os alunos atendidos pelo NAPNE, inclusive pelo próprio público alvo do núcleo, o que nos leva a inferir que a inclusão não se concretiza, e que a sociabilização ainda não é efetiva, tampouco natural.

Nesse sentido, o protagonismo desses atores precisa ser resgatado, na instituição, para que haja efetivamente a inclusão. O desconhecimento do núcleo, das ações, dos alunos atendidos, dos profissionais atuantes, deixa explícita a necessidade de um endomarketing, para a disseminação dessas ações, bem como da promoção de engajamento desses atores, como ocorre em outros institutos federais.

Os recursos humanos escassos e a mão de obra qualificada para o trabalho com educação especial foram mencionados diversas vezes, aparecendo como um incômodo, tanto para os servidores quanto para alunos. Se a instituição não consegue absorver profissionais já capacitados do mercado, é necessário um investimento maior na educação continuada dos profissionais, já presente seja de professores quanto dos demais servidores da instituição, pois o manejo desses alunos deve ser global, dentro de uma instituição.

Recursos materiais e financeiros também emergem em muitas falas e tal realidade não se mostra diferente de outras; não são mencionadas, porém, tampouco observadas, parcerias para inovação de tecnologias educacionais, para esses alunos,

tendo à disposição, apenas materiais basais, para o ensino inclusivo. Para a tecnologia da informação, estes são fundamentais, haja vista viabilizarem situações de aprendizagem, para esses alunos.

A estrutura física ainda precisa de muitos ajustes, para permitir completa acessibilidade, pois, embora possua algumas adaptações arquitetônicas, em sua totalidade, esta não permite acesso, inclusive por possuir uma estrutura que pode facilitar a ocorrência de acidentes, para alunos com debilidade de locomoção, cadeirantes ou com deficiência visual. Compreende-se que a adequação física é mais complexa, uma vez que depende de uma operação orçamentaria maior, que não depende, diretamente, dos gestores locais.

Os dados aqui levantam alguns pontos de discussão sobre a educação e inclusão, tópico que ganha espaço, constantemente, na comunidade escolar, pois o ambiente educacional deve atender aos alunos com necessidades especiais, em todas suas necessidades, para a efetivação da acessibilidade; isto inclui recursos materiais, estrutura física, e professores capacitados, para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor desses alunos, assim como um corpo de servidores, prontos para o manejo e acolhimento pleno desse alunado. O NAPNE estudado, mesmo com toda a precariedade de recursos tem realizado um trabalho importante, para a inclusão, na baixada maranhense.

Inferre-se assim, que este estudo contribui, com o conhecimento científico que compreende a temática da inclusão da pessoa com deficiência, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, destacando as políticas institucionais, bem como os desafios e conquistas, vivenciados pelos atores desse processo.

Fomenta-se assim, que pesquisadores, comunidade e alunos sejam protagonistas na luta por melhores condições de acesso e permanência, em todos os níveis de ensino, em especial, na educação técnica e tecnológica do Estado do Maranhão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. M. de M. Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. **Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 61-66, jan./dez. 2012.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995.
- AZEVEDO, J. M. L. de. O Estado, a Política Educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. de. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 352-362, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2020.
- BAZON, F. V. M. *et al.* Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e176672, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100463&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2020.
- BELTHER, J. M. **Educação especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.
- BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência. *In*: BENGALA LEGAL. **Tecnologia assistiva**. [S. l.], 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 8 out. 2020.
- BETTIN, S. A. C. **Política institucional de educação inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal Sul Rio-grandense**. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/305>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 3 maio 2020.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: Assembleia Constituinte, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 3 maio 2020.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 3 maio 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 maio 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa 132 com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: Lei nº 4.024. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 1, de 19 de fevereiro de 2003. Consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 set. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_03.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cento-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 39, 31 dez. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 6 mar 2020.

BRITO, R. F. de A.; LIMA, J. F. Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. **Corpo, Movimento e Saúde**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2012.

BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 24, n. 3, dez. 2012.

CAMPOS, E. C. dos A.; GONÇALVES, M. D.; CARON, L. Uniplac educação inclusiva: experiências tecidas em espaços educacionais do ensino fundamental, médio, técnico profissionalizante e superior. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO, 9., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 3., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18593_11132.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

CAPELLINI, V.; LOPES, J. **Escola inclusiva**: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. **Cadernos de Pesquisa da Educação**, Vitória, ano 12, v. 19, n. 42, p. 91-105, jul./dez. 2015.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1988.

CHAHINI, T. H. C. Inclusão de alunos com deficiência na educação superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Tamworth, v. 16, n. 1, p. 598-602, 2016.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. Curitiba: Instituto Memória, 2013.

COSTA, V. A. da. Políticas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. *In*: CHAVES, I. M.; COSTA, V. A. da; CARNEIRO, W. (orgs.). **Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência**. Niterói: Intertexto, 2009. p. 59-86.

DALL'ALBA, J. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0BwKNRUWbPP4hQk44TEFabWxuTk0/view>. Acesso em: 20 maio 2020.

DALL'ALBA, J. **Inclusão no contexto dos institutos federais de educação: contribuições do Napne do Ifam-CMZL**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpx, 2013.

FERRAZZO, G.; MACIEL, A. C. Fundamentos da Educação Especial: contribuições para uma reflexão filosófico-educacional. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 20, p. 367-385, ago./dez. 2016.

FONSECA, M. H. **Metodologia na elaboração de trabalhos acadêmicos**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

FREITAS, F. P. M. A gestão constitucional da educação inclusiva no Brasil. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2014, Recife. **Anais [...]**. Recife: Centro de Educação, 2014.

GALVÃO, T. A. F. (org). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 441-452, set./dez. 2011.

GLAT, R. *et al.* A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2006.

GOFFREDO, V. L. F. S. Educação: direito de todos os brasileiros. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro: educação especial: tendências atuais**. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEED, 1999.

GUADAGNINI, L.; DUARTE, M. Conhecimento dos professores frente à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental e médio. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-17, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69755/39296>. Acesso em: 28 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. Diretoria de Desenvolvimento Educacional.

Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específica. **Relatório de atividades (2015-2018)**. Pinheiro: Ifma/Campus Pinheiro, [2019].

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Portaria nº 1.202, de 18 de março de 2020**. Ratifica a suspensão das aulas presenciais em todos os campi do Instituto Federal do Maranhão a partir de 17 de março de 2020, até ulterior deliberação. São Luís: Ifma, 2020. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/03/Portaria-1202-2020.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Conselho Superior. **Resolução nº 15, de 27 de fevereiro de 2015**. Dispõe sobre a regulamentação dos procedimentos para o funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2015. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/documentos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUKFET1JASUZNQTI1ZGM0NWRkNWNjOGVIMjY5ZWZhOWY0NDgxZjZkZVt8XTExMDMyMDE1LTE3MDg0Mi1SZXNvbHVjYW9OMTUtUmVndWxhbWVudGFjYW9fZG9fTnVjbGVvX2RIX0F0ZW5kaW1lbnRvX2FzX1Blc3NvYXNfY29tX05lY2Vzc2lkYWRIc19Fc3BIY2lmaWNhcy5wZGY>. Acesso em: 6 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Planejamento Estratégico 2016-2019**. São Luís: Ifma, 2016b. Disponível em: <https://planejamentoestrategico.ifma.edu.br/objetivo-ampliar-e-diversificar-as-atividades-voltadas-a-educacao-inclusiva-e-a-distancia2019/>. Acesso em: 19 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico institucional (PDI)**. São Luís: Ifma, 2016a. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/projeto-pedagogico-institucional-ppi/>. Acesso em: 5 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **IFMA fortalece política de inclusão de alunos especiais**. São Luís, 28 fev. 2014. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/2014/02/28/ifma-fortalece-politica-de-inclusao-de-alunos-especiais/>. Acesso em: 10 maio 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Relatório de Gestão 2015**. Santa Maria: Instituto Federal Farroupilha, 2016.

JANNUZZI, G. de M. Marcas da educação especial na história. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPE, 2015.

LARA, F. M.; PINTO, C. B. G. C. A importância da educação física como forma inclusiva numa perspectiva docente. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, DF, v. 15, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2017.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2020.

LISBOA, R. R. dos S.; MENDES, V. L. P. S.; LIMA, W. A. S. Implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos Institutos Federais brasileiros. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 566-585, 2019.

LISBOA, R. R. S. **Estratégias de Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. História da educação especial no Brasil. **Temas em Educação Especial**. São Carlos, v. 1, p. 106-107, 1990.

MENDES, K. A. M. de O. **Educação especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MENDES, K. A. M. de O. **Os alunos com necessidades especiais nos diferentes espaços-tempos da escola**: aspectos cotidianos e não cotidianos. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2010.

MENDES, K. A. M. de O. **Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 2017. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOREIRA, L. C. Educação inclusiva: das políticas às práticas educacionais. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 11-16, 2016.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, L.R.O.P. **A formação do professor especialista**. São Paulo: Vozes, 1998.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (org.). **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papirus, 2013.

PEREIRA, M. M. **Inclusão e universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, S. M. **As concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 2000a.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

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

RIBEIRO, T.; CASA, G. A educação especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico. **Revista Professare**, Cacador, v. 7, n. 3, p. 34-46, 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, V. M. da. **A educação especial nos Institutos Federais**: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais? 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016. Disponível em: http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vanila_Meneghini_da_Rocha.pdf¤t=/Dissertacoes. Acesso em: 28 mar. 2020.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, Porto Alegre, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860. Acesso em: 12 out. 2020.

ROSA, W. F. da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão à partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2011. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SILVA, L. C. S. da; SILVA, L. G. dos S. Inclusão escolar e Educação em Direitos Humanos: as concepções dos professores de um aluno cego. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-16, 2019.

SOARES, G. G. **A atuação dos Núcleos de Apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. 2015.153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, F. F. de; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000400831&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2020.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

VERSOZA-CARVALHAL, C. S.; MELO, C. M. de; SILVA, S. A. F. da. Formação de professores para inclusão: histórias pessoal, profissional e acadêmica. **Perspectivas**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 226-243, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482017000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2020.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 31-48.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA COM OS SEVIDORES
DO IFMA (CAMPUS PINHEIRO)**

- 1ª O que você entende por inclusão?
- 2ª Como você vê os discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, no contexto da Educação Inclusiva no Ifma – Campus Pinheiro?
- 3ª Você possuiu alguma experiência com discente com deficiência? Que tipo de experiência e com qual ou quais deficiências você já conviveu profissionalmente?
- 4ª Você sabe se é oferecido algum serviço de apoio aos discentes, considerados público alvo da Educação Especial nesta instituição de ensino? Qual (ais)? E quem oferece?
- 5ª Você conhece ações e/ou políticas institucionais, de acessibilidade, pedagógica e atitudinal que esta instituição desenvolve? Quais você conhece e qual é a sua participação nessas ações e/ou políticas?
- 6ª Na sua opinião, quais as principais dificuldades e/ou facilidades em relação à efetivação da inclusão dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas no Ifma – Campus Pinheiro?
- 7ª Você conhece o NAPNE do Ifma – Campus Pinheiro? Caso afirmativo, você sabe informar qual o papel dele nesta instituição de ensino?
- 8ª Você conhece os serviços oferecidos pelo NAPNE? Caso afirmativo, quais são?
- 9ª Você sabe quem são os profissionais que atuam no NAPNE? O que cada um desenvolve?

- 10^a Você conhece quem são os discentes atendidos pelo NAPNE e quais atendimentos são executados por ele?
- 11^a Para você, quais as dificuldades e/ou facilidades são vivenciadas pelo NAPNE? E pelos discentes com deficiência?
- 12^a Na sua percepção, como as ações de acessibilidade desenvolvidas pelo NAPNE, no que tange a inclusão do alunado da Educação Especial, vem impactando no desenvolvimento da política de educação inclusiva no Ifma – Campus Pinheiro?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA COM ALUNOS DO IFMA
(CAMPUS PINHEIRO)**

- 1ª O que você entende por inclusão?
- 2ª Como você visualiza os discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, no contexto da Educação Inclusiva no Ifma – Campus Pinheiro?
- 3ª Você possuiu alguma experiência e/ou vivência com colegas com deficiência? Que tipo de experiência e com qual ou quais deficiências você já conviveu e/ou convive?
- 4ª Você sabe se é oferecido algum serviço de apoio aos discentes considerados público alvo da Educação Especial nesta instituição de ensino? Qual (ais)? E quem oferece?
- 5ª Você conhece ações e/ou políticas institucionais, de acessibilidade, pedagógica e atitudinal que esta instituição desenvolve? Quais você conhece e qual é a sua participação nessas ações e/ou políticas?
- 6ª Na sua opinião, quais as principais dificuldades e/ou facilidades em relação à efetivação da inclusão dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas no Ifma – Campus Pinheiro?
- 7ª Você conhece o NAPNE do Ifma – Campus Pinheiro? Caso afirmativo, você sabe informar qual o papel dele nesta instituição de ensino?
- 8ª Você conhece os serviços oferecidos pelo NAPNE? Caso afirmativo, quais são?
- 9ª Você sabe quem são os profissionais que atuam no NAPNE? O que cada um desenvolve?

- 10^a Você conhece quem são os discentes atendidos pelo NAPNE e quais atendimentos são executados por ele?
- 11^a Para você, quais as dificuldades e/ou facilidades vivenciadas pelo NAPNE? E pelos discentes com deficiência?
- 12^a Na sua percepção, como as ações de acessibilidade desenvolvidas pelo NAPNE, no que tange a inclusão do alunado da Educação Especial, vem impactando no desenvolvimento da política de educação inclusiva no Ifma - Campus Pinheiro?

APÊNDICE C – PROTOCOLO OBSERVACIONAL

Datas das Visitas:			
CATEGORIAS OBSERVADAS	SIM	NÃO	QUANT.
Acessibilidade arquitetônica:			
Piso tátil, barras de apoio e rampas de acesso às dependências educacionais, administrativas e de lazer			
Salas de aula adaptadas			
Banheiros adaptados			
Refeitório adaptado			
Quadra esportiva adaptada			
Sala para atendimento aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas.			
CATEGORIAS OBSERVADAS	SIM	NÃO	QUAIS
Recursos materiais para trabalhar com os alunos alvo da pesquisa.			
Recursos humanos especializados para trabalhar com os alunos alvo da pesquisa.			

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro (a) Senhor (a),

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada “INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO: políticas institucionais, desafios e conquistas”, cujo objetivo geral é investigar, analisar e descrever como o Ifma – Campus Pinheiro vem operacionalizando os serviços de apoio aos discentes considerados público alvo da Educação Especial, em relação à eliminação e/ou minimização de barreiras pedagógicas e atitudinais, assegurando-lhes o acesso, a permanência com garantia de aprendizado, a conclusão de seus cursos e a construção de uma política institucional de acessibilidade. A Pesquisa conta com a orientação da Prof^a Dr^a Thelma Helena Costa Chahini, da Universidade Federal do Maranhão (Ufma).

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a Ufma ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença do pesquisador durante a entrevista. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro de salas e/ou escritórios apropriados, no próprio Ifma – Campus Pinheiro. Os participantes terão como benefícios orientações e/ou esclarecimentos a respeito de todo o processo de aplicação dos instrumentos.

Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de Entrevistas semiestruturadas. Os resultados serão utilizados, exclusivamente, para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail ronaldo.junior@ifma.edu.br ou (98) 99198-4829. Ronaldo Silva Júnior (Mestrando em Cultura e Sociedade da Ufma). O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/Ufma, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Av. dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7. **UF: MA Município: SAO LUIS. CEP: 65.080-040.**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, voluntariamente.

Pinheiro/MA, ____ de _____ de 2020

(Pesquisador responsável)

Participante da pesquisa

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Prezado (a) aluno (a),

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa de Mestrado, **INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO: políticas institucionais, desafios e conquistas**. Se você quiser participar, seus pais já deram o consentimento e já assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os objetivos deste estudo são: investigar, analisar e descrever como o Ifma – Campus Pinheiro vem operacionalizando os serviços de apoio aos discentes considerados público alvo da Educação Especial em relação à eliminação e/ou minimização de barreiras pedagógicas e atitudinais, assegurando-lhes o acesso; a permanência com garantia de aprendizado; a conclusão de seus cursos e a construção de uma política institucional de acessibilidade plena.

Se não quiser, você não precisa participar da pesquisa, mas, se aceitar, você precisa saber que terá que responder um roteiro de entrevista contendo doze perguntas relacionadas ao contexto da inclusão de alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas no Ifma – Campus Pinheiro.

Os possíveis riscos de sua participação podem ser de natureza psicológica, isto é, possíveis desconforto ou constrangimento ao responder alguma questão, mas, caso isso ocorra, você não é obrigado a responder e pode desistir de participar da pesquisa sem nenhum tipo de problema. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Os benefícios em participar desta pesquisa são tanto diretos quanto indiretos, pois você terá, por meios de informações e esclarecimentos, conhecimentos sobre educação especial; educação inclusiva; acessibilidade; pessoas com deficiência e seus direitos de atendimento educacional especializado nas instituições de educação, em todos os níveis de ensino.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados em revistas da área interdisciplinar, mas sem identificar os adolescentes que participaram. Caso se faça necessário e/ou ocorra algo de errado relacionado diretamente com sua participação nesta pesquisa, você tem direitos de ressarcimento, assistência e indenização.

Você receberá uma via deste termo assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail ronaldo.junior@ifma.edu.br ou (98) 991984829. Ronaldo Silva Júnior (Mestrando em Cultura e Sociedade da Ufma).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/Ufma, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética: São Luís/MA. CEP: 65.080-040.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, voluntariamente.

Pinheiro/MA, ____ de _____ de 2020

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

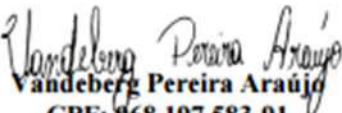
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



CARTA DE ANUÊNCIA DO GESTOR MÁXIMO DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Na qualidade de Diretor Geral do IFMA Campus Pinheiro, manifesto interesse do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, e AUTORIZO o servidor **Ronaldo Silva Junior**, professor EBTT, SIAPE: 2342236, a realizar pesquisa de mestrado referente ao programa de **Pós-Graduação em Cultura e Sociedade** da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, cujo tema é **“INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO: políticas institucionais, desafios e conquistas”**, tem como objetivo investigar, analisar e descrever como o IFMA Campus Pinheiro vem operacionalizando os serviços de apoio aos discentes considerados público alvo da educação especial em relação à eliminação e/ou minimização de barreiras pedagógicas e atitudinais, assegurando-lhes o acesso, a permanência como garantias de aprendizado, a conclusão de suas cursos e a construção de uma política Institucional de acessibilidade. Tendo como Orientadora a professora **Drª Thelma Helena Costa Chahini**.

Pinheiro - MA, 15 de abril de 2019.


Vandenberg Pereira Araújo
CPF: 968.197.583-91
Diretor Geral do IFMA
Campus Pinheiro
Portaria Nº 5.488 de 15.09.2016

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO: políticas institucionais, desafios e conquistas

Pesquisador: RONALDO SILVA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 14136519.9.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.450.739

Apresentação do Projeto:

No estudo Inclusão da pessoa com deficiência no Instituto Federal do Maranhão: políticas institucionais, desafios e conquistas. Pretende-se de modo geral investigar, analisar e descrever como o IFMA – Campus Pinheiro vem operacionalizando os serviços de apoio aos discentes considerados público alvo da Educação Especial em relação à eliminação e/ou minimização de barreiras pedagógicas e atitudinais, assegurando-lhes o acesso, a permanência com garantia de aprendizado, a conclusão de seus cursos e a construção de uma política institucional de acessibilidade e de modo específico conhecer os serviços de apoio aos discentes considerados público alvo da Educação Especial e as ações/políticas institucionais, de acessibilidade, pedagógica e atitudinal que o IFMA – Campus Pinheiro vem desenvolvendo para assegurar o acesso e permanência desse alunado;

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

CEP: 65.080-040

UF: MA

Município: SÃO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.450.739

identificar as principais dificuldades e/ou facilidades em relação à efetivação da inclusão dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas no IFMA – Campus Pinheiro; analisar em que medida as ações de acessibilidade desenvolvidas pelos NAPNE's, no que tange a inclusão do alunado da Educação Especial, vem impactando no desenvolvimento da política de educação inclusiva no IFMA – Campus Pinheiro; descrever as percepções dos discentes, docentes, coordenadores de curso, servidores técnicoadministrativos e profissionais atuantes no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE sobre o contexto da Educação Inclusiva no IFMA – Campus Pinheiro.

Uma vez que a proposta é superar as atitudes discriminatórias, as quais caminham de um extremo a outro, pois, ou a pessoa com deficiência era considerada a partir de práticas assistencialistas, que lhes tiravam o direito de exercitar suas habilidades, ou eram consideradas com desprezo, isto é, tidas como incapazes, inválidas e, por isso, impedidas de viverem plenamente em sociedade. Esse contexto de exclusão desencadeia maiores desafios para a concreção e ampliação dos direitos da pessoa com deficiência, fato que tem levado o poder público, os movimentos de defesa dos direitos da pessoa com deficiência, os trabalhadores envolvidos e outros sujeitos a lutarem pela garantia de serviços que atendam as especificidades do aluno com deficiência. Pretende-se desenvolver uma pesquisa exploratória, descritiva, com posterior técnica de entrevista no campus Pinheiro, os informantes da pesquisa serão: Diretor (a) Geral do IFMA - Campus Pinheiro;

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
 Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.080-040
 UF: MA Município: SAO LUIS
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.450.738

Coordenadores (as) de curso; Professores (as);

Membros do NAPNE; Alunos (as).

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

Investigar, analisar e descrever como o IFMA – Campus Pinheiro vem operacionalizando os serviços de apoio aos discentes considerados público alvo da Educação Especial em relação à eliminação e/ou minimização de barreiras pedagógicas e atitudinais, assegurando-lhes o acesso, a permanência com garantia de aprendizado, a conclusão de seus cursos e a construção de uma política institucional de acessibilidade.

OBJETIVO SECUNDÁRIO:

Conhecer os serviços de apoio aos discentes considerados público alvo da Educação Especial e as ações/políticas institucionais, de acessibilidade, pedagógica e atitudinal que o IFMA – Campus Pinheiro vem desenvolvendo para assegurar o acesso e permanência desse alunado; Identificar as

principais dificuldades e/ou facilidades em relação à efetivação da inclusão dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais

específicas no IFMA – Campus Pinheiro; Analisar em que medida as ações de acessibilidade desenvolvidas pelos NAPNE's, no que tange a inclusão do alunado da Educação Especial, vem impactando no desenvolvimento da política de educação inclusiva no IFMA - Campus Pinheiro; Descrever as percepções dos discentes, docentes, coordenadores de curso, servidores técnico-administrativos e profissionais atuantes no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE sobre o contexto da Educação Inclusiva no IFMA – Campus Pinheiro.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em relação aos servidores e alunos, os riscos que eventualmente venham ocorrer, serão constrangimentos em responder às perguntas durante as entrevistas e, ainda, sentimento de receio, medo de se expor, entre outros. No entanto, fica garantida a total guarda da identidade profissional, sendo que o nome do entrevistado não aparecerá em qualquer momento da pesquisa e a identificação será feita por números e letras. Somente o pesquisador terá acesso aos dados

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

CEP: 65.080-040

UF: MA

Município: SÃO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.450.739

personais e informações prestadas. Todas as informações obtidas terão caráter sigiloso, ou seja, não haverá nenhuma divulgação com o nome do entrevistado, assegurando assim, a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não utilização das informações em prejuízo do profissional entrevistado. Em caso de constrangimento com alguma pergunta feita aos servidores e alunos, os mesmos serão informados que terão a liberdade de responder apenas as questões que não lhes causarem constrangimentos.

Benefícios:

Quanto aos benefícios diretos envolvendo servidores e alunos, destaca-se que a participação contribuirá para entenderem como vem ocorrendo o processo de inclusão da pessoa com deficiência nos Institutos Federais, destacando: políticas institucionais, desafios e conquistas. Os benefícios indiretos serão o de aumentar o conhecimento científico em nosso estado e no Brasil, no tocante à inclusão da pessoa com deficiência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho apresenta relevância social. Apresenta metodologia adequada aos objetivos que o projeto se propõe. A equipe de pesquisadores apresenta curriculum na área de conhecimento da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados segundo estabelecido na Resolução CNS nº 466/2012.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências resolvidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1344938.pdf	26/06/2019 10:45:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA RONALDO_JR_APOS_PARECER_CEP.doc	26/06/2019 10:45:10	RONALDO SILVA JUNIOR	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.080-040

UF: MA Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

**UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO**



Continuação do Parecer: 3.450.739

Outros	Resposta_ao_Parecer_Pendente.doc	26/06/2019 10:43:58	RONALDO SILVA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_APOS_PARECE R_CEP.doc	26/06/2019 10:40:23	RONALDO SILVA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	12/05/2019 18:25:33	RONALDO SILVA JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_DE_ANUENCIA_DO_GESTOR _MAXIMO_DA_INSTITUICAO_PROPO NENTE.pdf	12/05/2019 18:23:53	RONALDO SILVA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO.pdf	12/05/2019 18:18:14	RONALDO SILVA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_RONALDO _JR.pdf	12/05/2019 18:14:42	RONALDO SILVA JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 11 de Julho de 2019

Assinado por:

**Flávia Castello Branco Vidal Cabral
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

ANEXO E – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS SERVIDORES

Quadro 3 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 1

(continua)

	RESPOSTAS
S1	“Ao meu ver, inclusão significa acolher todas as pessoas, independente das diferenças físicas, étnicas e sociais que ela tem.”
S2	“Certo! A inclusão, dentro do espaço escolar, acredito que não seja como definição apenas inserir o aluno dentro do ambiente escolar, dentro de uma sala de aula regular, não se finda somente nesse conceito de colocar o aluno dentro de uma sala de aula, mas de entender que ele tem uma deficiência e que necessita que as suas peculiaridades, suas características, sejam levadas em consideração, para que possa ser incluído naquele ambiente. Então, a inclusão faz parte de um todo, no qual desenvolvemos atividades, não só dentro da sala de aula, mas extra sala, na qual toda a escola, professores, gestores e administrativo estejam treinados e capacitados, para que esse aluno possa, tanto dentro da sala de aula como fora dela, ter um ambiente inclusivo, que é aquele que ele vai poder ter, dentro das suas possibilidades, toda oportunidade de desenvolver o seu potencial. Então, não só inseri-lo, mas oferecer condições de desenvolvimento de suas potencialidades. Eu entendo por inclusão, dessa forma! Não só inserindo ele dentro de uma sala de aula regular, mas dando a ele as oportunidades de desenvolver suas possibilidades, tanto dentro, quanto fora da sala de aula e até mesmo em atividade domiciliares.”
S3	“Para mim, baseado nos estudos que já fiz acerca da temática, inclusão é a forma que a sociedade, instituição ou órgão tem para favorecer as pessoas que tem algum tipo de limitação, fazendo com que elas sejam inseridas em determinado contexto, por exemplo, uma escola. A inclusão é você pegar todas aquelas pessoas que possuem algum tipo de limitação, não necessariamente deficiência, e adaptar o ambiente e a estrutura organizacional para receber essas pessoas que possuem algum tipo de limitação.”
S4	“Para mim, inclusão é tudo aquilo que, no ambiente social, a sociedade dá acesso a determinada pessoa. Essa inclusão, em meu ponto de vista, é de entretenimento, de educação, de socialização. É isso que eu vejo como inclusão.”
S5	“Bom, o processo de inclusão, eu entendo como um processo que envolve todos os indivíduos numa sociedade. Então, não é um processo simples, é complexo e passa por um respeito às diferenças, pela compreensão de respeito às diferenças e a tentativa de tornar os indivíduos, em uma sociedade, o mais semelhante possível; torná-los mais próximos em direitos e deveres, trazendo uma equidade. Então, a inclusão vem ser justamente isso, é nesse sentido que eu entendo a inclusão.”
S6	“Certo! O que eu entendo por inclusão é você oportunizar pessoas sem deficiência, com pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, no mesmo espaço onde elas vão vivenciar as mesmas atividades ou atividades adaptadas, mas que venham vivenciar dentro de um contexto escolar. São salas de aula onde tem as pessoas, como eu falei, onde tem as pessoas com deficiência e as pessoas ditas normais e, todas irão passar pelo processo de ensino aprendizagem, observando às limitações de cada um, onde todos terão a oportunidade. Se formos pensar em outro espaço, são espaços construídos, onde todos tenham acesso, penso dessa forma.”
S7	“Bem! Eu acho que inclusão é dar oportunidade para os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, para que desfrutem das mesmas condições de aprendizagem daquelas com os alunos considerados normais. Essas mesmas condições de aprendizagem, em sala de aula, vão de alguma forma ajudá-los a também serem inseridos no mercado de trabalho.”
S8	“A possibilidade de as pessoas conviverem no mesmo ambiente, sem nenhum tipo de preconceito.”

Quadro 3 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 1

(conclusão)

	RESPOSTAS
S9	“Por inclusão, eu entendo uma série de ações, planejamentos institucionais e planejamentos pedagógicos, levando em consideração esse contexto escolar, para que as instituições minimizem as barreiras físicas e atitudinais, para que o aluno com necessidades educacionais específicas, de todas as naturezas, possam desenvolver suas capacidades intelectuais, cognitivas e motoras de forma mais eficaz, respeitando essas especificidades do aluno, fazendo com que tenha uma educação de fato democrática, plural e inclusiva.”
S10	“Eu entendo por inclusão a oportunidade, entendo que quando falamos em incluir alguém em determinado setor ou mesmo em uma sala de aula, aquela pessoa deve ser acolhida com suas dificuldades, problemas e limitações. Acolhida na forma sentimental, no momento de uma explicação, devendo esse acolhimento ser feito por todos os que pertencem à escola, bem como a comunidade e pais de aluno. O aluno que chega numa instituição de ensino com alguma limitação, seja ela intelectual ou física, ele precisa ser compreendido de uma forma diferenciada, a aula dele precisa ser de certa forma diferenciada para que ele consiga se sentir incluído naquele ambiente. Só que diferenciada até certo ponto, porque se for algo muito expressivo, ele vai achar que é diferente. Essa não é a proposta da inclusão, mas ser recebido, entendendo que precisa de ajuda e que faz parte daquilo tudo né. Então, precisa, no momento da aula, de alguma diferença? Sim! Mas ele, em vários outros âmbitos, daqueles 50 minutos que o professor passa em sala de aula, precisa entender que faz parte daquele momento, daquela classe e da aula em si.”
S11	“É, eu entendo que inclusão é você tentar adequar as condições ambientais locais e as necessidades especiais que cada indivíduo apresenta, de modo que ele se sinta incluído e se sinta apto a realizar as mesmas atividades que os demais.”
S12	“Bem! Inclusão, eu penso que seja a criação de mecanismo, instrumentos e possibilidades para os grupos social e culturalmente marginalizados, para que tenham condições de acesso e de buscar direitos iguais, com todo o restante da sociedade.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 4 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 2

(continua)

	RESPOSTAS
S1	“Penso que o Ifma tem políticas públicas voltadas para as necessidades especiais dos estudantes que tem algum tipo de deficiência, embora seja necessário fortalecer as políticas públicas”.
S2	“No Ifma-Campus Pinheiro, apesar de ter o NAPNE, que é o Núcleo de Apoio a esses discentes, que faz todo um estudo, um mapeamento e sempre busca dar algum recurso aos professores, estratégias e subsídios para que possam trabalhar com esses alunos, mas ainda os vejo muito distante de uma realidade inclusiva, não os vejo em um espaço escolar inclusivo. Para algumas deficiências, no caso os alunos que são surdos, eles conseguiram ter um pouco mais de acessibilidade nas aulas, nas atividades realizadas pelo campus, os eventos, tudo isso em virtude, de possuir interprete. Porém, nem todas as disciplinas o interprete poderia estar presente, assim como em todos eventos, assim, eu acredito que o aluno acaba perdendo, sendo prejudicado, sendo furtado desses momentos que são todos importantes, assim como o ambiente, né. Então, os vejo ainda num espaço não inclusivo. Eu não os considero dentro de uma inclusão, dentro do Ifma-Campus Pinheiro. Acho que ainda falta bastante coisa para que esses alunos possam ter, de fato, oportunidades reais de estarem em um ambiente educacional inclusivo, possibilitando-o de desenvolver todas as suas potencialidades.”

Quadro 4 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 2

(continuação)

	RESPOSTAS
S3	“Olha, de acordo com o tempo que já estive na presença deles, alguns tem dificuldade na questão da identidade. Identidade que eu falo é de se aceitar como tal. Alguns alunos, principalmente os que ingressaram em 2020, tem dificuldade da aceitabilidade da sua limitação, da sua deficiência, enquanto que alguns, não. Um grupo se aceita como alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, como tal e, um segundo grupo, não! E o grupo que se aceita, tem maiores chances de evoluírem no seu processo de aprendizagem. Digo isso porque pela experiência no NAPNE. Eles, pelo fato de terem consciência de que tem essa deficiência, então a partir dali começam a trabalhar nesse sentido, de superar essa deficiência, na questão da aprendizagem, se esforçando, buscando, procurando, perguntando e questionando. Eles tem interesse em buscar, enquanto que o grupo que não se aceita como alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, percebo que, pelo fato deles ainda não terem essa identidade estabelecida, talvez por que são adolescentes, não conseguem se desenvolver no processo de aprendizagem, por exemplo, um aluno que tem baixa visão, o professor pede para ele sentar mais a frente para poder visualizar melhor e ele não quer. Ele não quer sair do local onde estar na sala de aula e ser locomovido mais para frente. Ele quer se sentir um aluno sem deficiência, na verdade, igual os demais, que aparentemente não possuem nenhuma deficiência, mas não sabemos se há alguma limitação na sua aprendizagem. Então, vejo o aluno com deficiência nessas duas perspectivas, um grupo que já tem uma identidade formada e assumida e, um grupo que não se aceita como tal.”
S4	“Eu considero que apesar do Ifma-Campus Pinheiro aderir a questão da inclusão de seus discentes, no seu contexto educacional, percebo algumas fragilidades para atender essa inclusão de uma maneira geral. Fragilidades essas que percebo, não é, exclusivamente, do campus, mas de toda a rede do instituto. Essa fragilidade é no sentido de ferramentas, tais como equipamentos necessários para esse tipo de público, como equipamentos de leitura. Da mesma forma que vejo essa fragilidade, também percebo um esforço muito grande da direção e dos professores, de modo geral, para que esses discentes não fiquem desamparados.”
S5	“Bom! Eles primeiro passam por um processo de adaptação, relativamente, longo e dentro das nossas possibilidades, eles são bem atendidos, além de terem uma capacidade, um desejo de progredir. Conseguimos fazer isso, não só academicamente, mas também como pessoa. Os alunos, as vezes, tem deficiência não só física, mas também acadêmica e, como qualquer outro adolescente, tem lá suas limitações e a gente trabalha tudo em cima disso. Então, hoje vejo que os nossos estudantes com deficiência têm ótimo rendimento dentro da nossa realidade, dentro do que é possível fazer hoje, com todos os esforços que nós integramos. Eles têm um leque de oportunidades multifuncionais e de chances de progredir muito grande. No nosso campus, o que conseguimos fazer até hoje, é muito satisfatório, conseguimos expandir bastante e aprender bastante com esse alunado.”

Quadro 4 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 2

(continuação)

	RESPOSTAS
S6	“Sim, Ronaldo, se eu for pensar na minha experiência, enquanto professora e educadora do Ifma, quando cheguei, peguei uma sala inclusiva, que tinha três pessoas surdas, surdas-mudas, certo! E nesse período, que cheguei já no final do ano de 2016, fiquei um pedaço do ano de 2016, o ano de 2017 e o ano de 2018 com eles. Nos dois primeiros anos, me senti desamparada, porque eles tinham o interprete de libras, só que nas minhas aulas o interprete não aparecia porque eram aulas no contra turno, então, como minhas aulas eram no turno contrário das outras aulas, vi que não era valorizado tanto assim a inclusão no Ifma. Foi minha primeira observação, porque eu senti tanto que os meninos, era complicado me comunicar com eles, muito mesmo! Aí, já no terceiro ano, chegou outro interprete e ele participava, começou a ir nas aulas contra turno e a comunicação ficou melhor, além de perceber que no ano de 2018 os alunos com deficiência tiveram um desempenho melhor na disciplina. No ano de 2019 tive um aluno cego, que não tinha um professor de apoio para ajudar ele dentro da sala de aula. Ele contava com a ajuda de um servidor, que dava suporte, mas ele não era preparado para esse apoio, então, fazíamos o que dava para fazer. No Ifma tem o NAPNE, que é o núcleo de apoio às pessoas com necessidades educativas especiais, só que o professor que tem que procurar, quando sente necessidade. Acredito que o Ifma ainda tem muito a melhorar, muito mesmo, para o processo de inclusão acontecer da forma como deve acontecer, da forma certa. De fato, a inclusão deve se materializar, dando apoio para os professores, para os alunos e também para família dos alunos, trabalhando em sala de aula esse processo “aceitação”, porque tudo isso tem que ser observado.”
S7	“Olha, desde quando cheguei no campus, 2016, percebo que o campus tem esse interesse em inserir esses alunos em sala de aula. Trabalhei com alunos surdos quando cheguei em 2016 e percebi que o campus tinha o interesse em ter uma interprete de Libras. Até teve uma formação em 2016 para ter noções básicas de Libras. Temos o NAPNE, que é o núcleo de atendimento aos estudantes com necessidades especiais, que a gente pode se reportar a eles para tirar algumas dúvidas. Então, percebo que o campus é engajado em integrar esses estudantes na rotina escolar, no dia-a-dia da escola.”
S8	“Vejo que estamos tendo uma preocupação com os discentes com deficiência, no âmbito do Ifma, mas ainda falta muito para chegarmos num patamar de ideal, ainda vejo que eles não são tratados da maneira que deveriam, não são incluídos ainda na estrutura como deveria.”

Quadro 4 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 2

(continuação)

	RESPOSTAS
S9	“Os alunos que são acompanhados pelo NAPNE, assim como seus responsáveis e pais, chegam à instituição com bastante expectativa, primeiro por se tratar de uma instituição de ensino federal, que além do ensino básico e médio, vai possibilitar que esse aluno adquira uma formação específica, voltada para uma especialidade técnica. Além disso, subentende-se que por ser uma instituição federal, o ensino é de qualidade, sendo comprovado, principalmente, pelos profissionais que atuam nos institutos federais, onde tem uma formação, uma qualificação mais avançada e, pelo próprio instituto federal em possibilitar uma estrutura mais adequada no processo de ensino-aprendizagem. O campus pinheiro é o único instituto federal que existe na baixada maranhense e, ainda enfrentamos muitos desafios, muitas dificuldades para que essa inclusão quebre barreiras atitudinais, físicas e possibilite que esse aluno se desenvolva de forma ampla, que de fato aconteça essa tão divulgada educação democrática e plural, que ainda não acontece a contento, principalmente porque a nossa estrutura física tem grandes desafios para os alunos que possuem deficiência visual, pois não contamos com piso tátil, sinalizações em braille em locais como a biblioteca, restaurante, bebedouro etc. Existe um projeto que já foi aberto, através do NAPNE, para a diretoria do campus, no sentido de conseguir recursos pra sinalização e para aplicação do piso tátil, mas, para além disso, a nossa estrutura física ainda é um pouco deficiente nesse sentido, para de fato operar e fazer com que esse espaço seja mais inclusivo. Além disso, a nossa estrutura profissional ainda é mínima, contamos, atualmente no Ifma, com uma interprete de libras, levando em consideração que o contrato temporário do outro interprete, expirou. Contamos ainda com um revisor de texto braille, porém não dispomos de um professor de atendimento educacional especializado, que de fato somaria bastante pra que construíssemos uma experiência de inclusão mais eficaz, uma experiência de inclusão mais ampla. Esses profissionais são voltados pra suas áreas específicas, então, o professor de atendimento educacional especializado teria uma visão mais ampla, porque atendemos alunos de distintas especificidades educacionais, sejam físicas, visuais, atendemos alunos surdos, então, é necessário a existência desse profissional e as formações continuadas, voltadas para os professores ainda são poucas e, mesmo as que acontecem, que são proporcionadas pelo núcleo de atendimento das pessoas com necessidades educacionais específicas, tem pouca adesão por parte do corpo docente. Percebemos que os docentes não têm muito interesse em participar das reuniões, em participar das formações, das oficinas que são oferecidas através do núcleo, em momentos específicos no calendário anual. Então, isso também dificulta esse processo de sensibilização desses professores, bem como sua formação para que desenvolva uma atuação mais voltada para inclusão desses alunos.”
S10	“Infelizmente vejo esses alunos um pouco perdidos, principalmente os alunos com deficiência física, pois acho que esses meninos não tem o acolhimento devido, em especial os alunos que tem deficiência visual, por não dispor de material, de pessoas qualificadas para lidar com essa situação, porque, por mais que seja uma situação de inclusão, por mais que eles possam tá ali com essas limitações, tanto os professores quanto os alunos precisam de alguém que os ajude. Então, sinto os alunos um pouco jogados, sinto que eles tentam se enquadrar àquela realidade, mas que aquilo é um obstáculo imenso, justamente pela falta de apoio pessoal, financeiro e material didático para esse fim e, isso é bem complicado.”
S11	“Eu vejo que é um meio onde o Ifma tem que evoluir mais, já que existe uma necessidade, existem alunos com necessidades especiais dentro da instituição e que querem participar da instituição. A instituição, por sua vez, tenta, com os meios que tem, promover essa inclusão para esses alunos, porém ainda estamos engatinhando nesse quesito de inclusão. Vejo dessa forma, tanto estrutural, quanto para profissionais capacitados.”

Quadro 4 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 2

(conclusão)

	RESPOSTAS
S12	“Bem! Para responder essa pergunta precisamos fazer um breve histórico do processo de inclusão no campus, dos alunos com deficiência. O campus Pinheiro, quando foi criado, ficou a desejar em muitos aspectos, isso foi em 2010 quando o campus foi inaugurado. Existem muitas dificuldades de estrutura para alunos com deficiência. A nossa primeira aluna com deficiência entrou 02 anos após a inauguração, se não me engano. Por conta do surgimento dessa demanda é que o campus foi criando a infraestrutura necessária e adequada, como física e de pessoal para atender a esse público. Conseguimos, a muito custo, trazer profissionais interpretes de Libras, transcritor de Braille, e também criar um espaço no núcleo de atendimento a pessoa com deficiência para que esses alunos tivessem condições mínimas para estar ali. Além disso, também trabalhamos com capacitação de servidores, para atender também a demanda e as especialidades desse público.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 5 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 3

(continua)

	RESPOSTAS
S1	“Não. Para te falar a verdade, não tenho experiência com pessoas que tem algum tipo de deficiência, embora eu já tenha trabalhado com alunos que tivessem deficiência, no caso a visual, mas não soube lidar com essa situação.”
S2	“Sim. Já tive experiência com aluno com deficiência, um com deficiências múltiplas, então ele tinha várias limitações. Tive poucas experiências com ele, pois tinha muita dificuldade em está incluso dentro do ambiente escolar, por conta das diversas deficiências que tinha. Ele tinha deficiência visual, auditiva, intelectual, havendo uma dificuldade muito grande em realizar certas atividades, como na minha disciplina, educação física. Ele tinha deficiência de locomoção também, então era bem complexo trabalhar com esse aluno, já que a estrutura física do campus não proporcionava esse acesso às aulas práticas. Não necessariamente às questões de atividades de educação física, mas, o acesso mesmo ao ambiente prático, que é a quadra de esportes da escola, onde o percurso não favorecia o deslocamento desse aluno. Então, por muitas vezes, ele estava ausente em minhas aulas, depois começou a ficar ausente na escola e, por fim desistiu, devido a essas dificuldades da inclusão. Mas, sim, tive aluno tem deficiências múltiplas.”

Quadro 5 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 3

(continuação)

	RESPOSTAS
S3	“Desde a minha formação acadêmica em pedagogia, eu tive minha primeira experiência com aluno com deficiência, foi justamente quando eu decidi largar a profissão de secretariado, em um ambiente que não tinha nada a ver com minha formação. Fui para o estágio, lá eu tive experiência com aluno autista, da educação infantil. Foi uma experiência muito difícil, porque eu estava no início da formação acadêmica, mas tinha todo o apoio e suporte da professora da sala, mesmo assim foi uma experiência difícil, porque era uma criança muito difícil de lidar. Também já tive experiência com um adolescente que tinha autismo e também tinha suspeita de Síndrome de Asperger, mas não sei se chegou a ser diagnosticado. Esse jovem tomava medicação e acabava ficando dopado na sala de aula! Eu era estagiária da professora do quarto ano do fundamental e ele não produzia pouco quando tomava esse remédio. No caso eu ficava, especificamente, com esse aluno e aplicava as atividades com ele, as atividades que a professora passava, atividades de prática de escrita. E, quando ele não tomava medicação, meu Deus do céu, era muito difícil! São dois extremos, muito difícil, porque quando tomava, ficava dopado, tinha pouca participação nas aulas e, quando não tomava, ele participava mais, tinha momentos que ficava muito inquieto, saía andando pela escola toda e eu andando seguindo-o e as vezes um pouco de agressividade, também. Era difícil o relacionamento da mãe, porque ela não aceitava queixa da professora. Ultimamente, tenho trabalhado mesmo só com pessoas com surdez e com surdez, já tive uma experiência com aluna no ensino médio, surda e bem complicado também essa experiência, pois era uma aluna que não tinha contato com a comunidade surda, o que prejudicava muito a Libras, a língua que ela sabia o vocabulário era pouco, era muito pequeno o vocabulário dela. Já com alunos surdos, na universidade, não tive dificuldades, pois eram excelentes, participativos.
S4	“Não! Eu nunca tive nenhum aluno com deficiência, enquanto professora do Ifma-Campus Pinheiro.”
S5	“Sim! Já tive algum tempo atrás, alguns alunos com algumas deficiências. O primeiro aluno que eu tive foi um aluno cego e foi bem complicado, pois eu trabalhava com imagens e tive que aprender e me habituar a fazer em áudios a descrição de uma forma diferenciada, assim como os filmes e as avaliações. Logo em seguida, foram alunos surdos, os quais também exigem uma nova adaptação, por exemplo, falar de forma mais lenta, falar sempre de frente para eles, toda uma sequência de cuidados e adaptações. Por fim, trabalhei com alunos que tinham deficiências múltiplas, onde foi preciso se adaptar.”
S6	“Sim, tive experiências com os alunos com deficiências, surdo, surdo-mudo, cegos, desde 2016 até hoje. Eu recebi alunos com esses tipos de deficiências, surdos e cegos.”
S7	“Em 2016, convivi com 3 alunos surdos em sala de aula. Nessa época, eu ministrava a disciplina de sociologia e tinha uma interprete. Em 2019, tive um aluno com deficiência intelectual, déficit de atenção. Em 2017 e 2018 não tive nenhum aluno com deficiência.”
S8	“Há 01 ano atrás, tive experiência com um discente com deficiência física.”
S9	“Quando eu trabalhava como docente, no início da minha formação, licenciatura em história, passei numa seleção no município de Bequimão e fui trabalhar no ensino fundamental nos anos finais. Tinha um aluno surdo que não era alfabetizado em Libras e tinha a questão da repetência no histórico, no currículo dele, porque os professores não desenvolviam um planejamento voltado para as questões específicas, por conta das dificuldades da época, então, senti muita dificuldade, mesmo ele tentando participar das atividades que eram desenvolvidas. Quando fui para o Ifma, fui convidado pela coordenadora do núcleo, que na época era Denise, revisora de texto Braille do campus, e comecei a desenvolver atividades junto ao núcleo, participando dos eventos, assessorando, auxiliando nas atividades que eles desenvolviam, como produção de material e orientação para os servidores. Enquanto coordenador do núcleo, que fui até 2019, tive que lidar com esses alunos que eram acompanhados lá no campus Pinheiro, claro que auxiliado pelos profissionais específicos da área ou por profissionais de outras instituições como Ufma e [Universidade Estadual do Maranhão] (Uema), que auxiliaram o campus Pinheiro na ausência de profissionais interprete de Libras, revisor de texto Braille, professor de atendimento educacional especializado. A [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais] (Apae) também colaborou bastante. Então, essa é basicamente a minha experiência na área.”

Quadro 5 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 3

(conclusão)

	RESPOSTAS
S10	“Sim. Tive algumas experiências com algumas deficiências, algumas mais leves, que é o caso do Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), que é o déficit de aprendizagem, onde muitos professores não enxergam isso como algo importante. Eu tenho, inclusive, esse problema com os meus filhos e precisei ir a psicopedagoga. Eu conseguia enxergar isso de forma mais fácil e lidar melhor com os adolescentes que tinham esse problema e com crianças também. Agora, tive uma experiência que me marcou bastante, foi um aluno que tinha paralisia cerebral, ele não andava, não falava, tinha sérias dificuldades para escrita e para a compreensão, mas era um menino extremamente meigo, carinhoso, dado, esforçado, pedia silêncio na sala. O que era mais interessante era a forma como era acolhido por toda a turma, a qual não reclamava por eu ter que parar 5 minutos para passar uma atividade diferenciada para ele. Ele amava pintar, achei fantástico ensinar análise combinatória para ele, porque ensinava pintando, então, ele fazia combinação de cores e ria muito, mostrava para mim o quanto gostava daquilo. Infelizmente, não era sempre que eu conseguia, as vezes até mesmo por questão de tempo para planejar uma atividade para um aluno nessa situação. Apesar de ter sido muito gratificante, foi muito angustiante também, porque tinha dias que ele olhava para mim e, é como se ele dissesse assim: cadê a minha atividade? E eu só fazia dizer que hoje você vai copiar, porque era a única coisa que ele entendia.”
S11	“Olha, não sei nem se eu posso chamar de experiência, mas uma aluna de meio ambiente entrou esse ano e ela tem deficiência visual, não é completamente. A convivência que tive com essa aluna foi muito pouca, por conta da pandemia Covid-19, que tivemos que suspender as aulas, mas a experiência que eu tive com ela é que os trabalhos têm que ser pensados nela, no sentido dela está com alguém para dá um apoio, um colega, por exemplo. Eu não tenho experiência nenhuma em lidar com alunos de qualquer deficiência, seja visual ou de outro tipo. É uma dificuldade, que se surgirem outros discentes com algum tipo de deficiência, terei muita dificuldade de trabalhar com eles, porém, vou ter que me adaptar.”
S12	“Certo! A primeira experiência de convívio foi ainda como assistente de alunos. Foi com uma aluna com deficiência visual, que ingressou no campus e, já posteriormente, os casos que vieram foram de deficiência visual e deficiência auditiva. Teve, ainda, um caso de aluno com múltiplas deficiências. São os casos que eu me lembro, que até agora já lidamos. A experiência que eu tenho é de convívio mesmo, eu nunca cheguei a participar de cursos, de momentos de formação específica para essas situações.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 6 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 4

(continua)

	RESPOSTAS
S1	“Não! Eu não tenho conhecimento.”
S2	“Existe o NAPNE, que é o Núcleo de Apoio aos Alunos com Deficiência. No NAPNE, tem o intérprete, que também auxilia os alunos surdos, tem o revisor Braille, para os cegos. Fora esse suporte de acessibilidade no campus, eles também têm um trabalho em que chamam os pais dos alunos com deficiência para estar conversando, repassando a situação desses alunos na escola e buscando também informações da família sobre como o aluno tem se saído fora da escola, bem como informações sobre saúde, novos laudos, novos exames, novas necessidades que esses alunos possam ter adquirido ou desenvolvido ao longo da sua rotina escolar. Então, são esses os serviços que eu conheço, que tenha de apoio a esses alunos na escola.”

Quadro 6 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 4

(continuação)

	RESPOSTAS
S3	“Os serviços de apoio do instituto, nós temos. Além da [Coordenadoria de Atividades Técnico-Pedagógicas] (CAP), que é a assistência de alunos, com relação a bolsas de assistência ofertadas aos alunos, nós temos somente dois profissionais para atendimento dos alunos com deficiência, que é revisor de textos em Braille, no caso faz atendimento com alunos com cegueira, e o tradutor interprete de Libras, que faz atendimento com alunos surdos, só! Infelizmente, para as demais deficiências nós não temos profissionais adequados, na verdade, não temos profissionais. Precisariamos de um profissional de atendimento educacional especializado no instituto, porque temos alunos com discalculia, com retardo mental, e não tem profissional para atender todo esse público, entende? Só tem mesmo na área da surdez e cegueira.”
S4	“Sim! No campus tem o serviço de dois tradutores e também tem o apoio de um núcleo de educação inclusiva, que dá todo esse apoio de inclusão para os alunos.”
S5	“Sim! Já é numa estrutura do próprio instituto, que são os Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, o NAPNE. O nosso campus já tem um NAPNE a um certo tempo, porém carecia de funcionários especializados. Hoje já temos interpretes de Libras, tivemos escritores de Braille e temos servidores que já militam na inclusão. O NAPNE, hoje, é um núcleo da direção de ensino, que tem uma sala própria, recebe todos os equipamentos próprios e, o ideal, seria também que o campus tivesse também uma sala de recursos, mas os profissionais que estão, a Josiane e o Hugo, são profissionais ativos, eles fazem uma busca ativa por esses estudantes, vão em sala em sala, aplicam questionários com eles, com a família e fazem acompanhamento na própria sala do NAPNE. Atualmente, por exemplo, nós temos o Félix, que é diretamente atendido por eles, nosso aluno cego. Então, existe sim todo um aparato do campus para atender as necessidades, não só acadêmicas.”
S6	“Certo! Lá no Ifma-Campus Pinheiro, tem sim. É um setor responsável por dar um apoio, dar um suporte aos estudantes com deficiência. O nome do setor é NAPNE, eu acredito que significa Núcleo de Apoio a Pessoa com Necessidade Especial, lá é uma sala que dá um suporte para esses alunos, tem alguns matérias, eles dão essa base, esse suporte, certo?”
S7	“Sim! Temos o NAPNE, que o Núcleo de Assistência a Pessoas Especiais, deve ser essas a sigla, não tenho certeza, mas sei quem existe o núcleo. Logo que eu entrei na instituição, antes de começarem as aulas, teve uma formação com a Língua Brasileira de Sinais. Esse núcleo é formado por docentes e técnicos administrativos, técnicos educacionais, eu acredito. Eu não sei dizer, com certeza, como o núcleo é formado, mas eu acredito que é por indicação, a pessoa que se indica para participar do núcleo, com interesse na temática. Também tem o interprete de Libras e o transcritor de Braille, que estão nesse núcleo.”
S8	“Existe um órgão, que é o NAPNE. Esse órgão é o responsável pelo acolhimento e pelas preocupações com as demandas dos alunos com deficiência.”
S9	“Os serviços que oferecemos são de acordo com os profissionais que temos disponíveis no campus e são serviços de acompanhamento e atendimento no contra turno aos alunos, mais voltados às especificidades desses alunos, por exemplo, a interprete de Libras, que oferece atendimento no contra turno para os alunos surdos. Ela vai ajudar a desenvolver atividades, trabalhos que são cobrados por partes dos professores e caso o aluno não tenha o domínio completo da Língua Brasileira de Sinais, ela vai fazer também esse processo de alfabetização. A mesma coisa acontece com o revisor de texto Braille, ele faz o atendimento no contra turno dos alunos cegos ou com baixa visão. Então, o Núcleo, refletindo com os responsáveis, quais são essas dificuldades e junto ao corpo docente pensam em estratégias para o desenvolvimento desse discente. Ano passado recebemos um aluno cego, e esse aluno não tinha, por exemplo, domínio com computador e era aluno de informática. Assim, teve todo um processo de alfabetização digital desse aluno, enquanto aluno que não tinha habilidades com a máquina, então o interprete, o revisor de texto Braille desenvolveu um trabalho, planejou tudo para que esse aluno pudesse, minimamente, utilizar um computador ou notebook para desenvolver as atividades no decorrer no curso. Então, especificamente, é esse o atendimento e quando não encontramos esse atendimento no Ifma, vamos em busca em outros lugares.”

Quadro 6 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 4

(conclusão)

	RESPOSTAS
S10	“Ronaldo, o que eu tenho conhecimento, em relação a inclusão lá no Ifma-Campus Pinheiro, é a questão do NAPNE; mas assim, eu tenho pouquíssimo contato, só tive contato uma vez no Simpósio de Educação Inclusiva e no geral, não vejo nenhum ato, nada de forma direta para esses meninos. Os únicos que eu vi que tiveram algum apoio, foram por parte do pessoal que trabalha com Libras, que tem aquele apoio em sala de aula com o “H”, mas o restante, alunos que tem deficiências cognitivas e os alunos que tem deficiência visual, que é o que vejo muito presente lá no Ifma-Campus Pinheiro, eu não tenho conhecimento algum. Se fazem, eu não sei.”
S11	“Eu sei que na instituição tem o Centro de Apoio aos Estudantes, que cuida dessas necessidades dos alunos. Tem os profissionais de Libras e, eu acho, que é só isso mesmo.”
S12	“As ações voltadas ao atendimento desse público são feitas pelo Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidades Especiais do Ifma-Campus Pinheiro, é o NAPNE, tá? O NAPNE, hoje, conta com uma equipe de servidores, composto pela Coordenadoria de Apoio ao Educando, o interprete de Libras, o tradutor de Braille, além de outros profissionais administrativos e docentes, que fazem esse tipo de acompanhamento.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 7 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 5

(continua)

	RESPOSTAS
S1	“Não eu não tenho conhecimento sobre essas ações e nem tenho participado delas. Conhecimento mesmo de minha parte.”
S2	“Não conheço políticas desenvolvidas pela instituição. Conheço algumas ações como o seminário que o NAPNE promove. Eu participo, geralmente, com atividades na minha área, no caso da educação física, atividades inclusivas voltadas para várias deficiências. Mas políticas desenvolvidas pelo campus Pinheiro, por essa instituição, eu não tenho conhecimento, mas, possa ser que tenha.”
S3	“As políticas institucionais eu desconheço, estou a pouco tempo no instituto e desconheço. Em relação as ações, sim! São realizadas ações. Quando há disponibilidade de servidor, nós ofertamos cursos de extensão para a comunidade, para alunos, servidores. Cursos de extensão voltado para área das deficiências, tipo Braille, curso de Libras. Também realizamos ações do tipo de sensibilização com os alunos, quando chega aluno com deficiência, nós geralmente, vamos em sala falar sobre aquela deficiência em específico, por exemplo, chegou um aluno com surdez, vamos na sala, fazemos uma roda de conversa com os alunos daquela turma, explicando como é essa deficiência, quais as necessidades educacionais que aquele aluno tem; as necessidades dele ser inserido na turma. Damos uma prévia, para eles terem essa consciência de como deve ser feito, como devem agir com aluno cego, com aluno surdo. Também realizamos, anualmente, o Simpósio de Educação Inclusiva com um tema em alguma deficiência. São ofertados palestras, oficinas, minicursos e rodas de conversas.”
S4	“Na verdade, a única ação que eu vejo é o Núcleo de Inclusão que tem o campus. Eu, particularmente, não tenho nenhuma participação nessas ações, apenas vejo as ações que eles fazem dessa inclusão dos alunos, não só dentro de sala de aula, mas também em todos os eventos culturais e pedagógicos que tem dentro da instituição. Eu não faço parte de nenhuma ação dessas, mas eu conheço as ações, como já falei, que o campus promove para os seus alunos.”
S5	“Bom, o campus Pinheiro tem, os eventos que já fazem parte do nosso calendário, que já é fixado o acontecimento, já é solidificado a Semana de Inclusão.”

Quadro 7 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 5

(continuação)

	RESPOSTAS
S6	“Assim, as ações! As políticas eu não sei, mas em relação às ações, todo ano o Ifma desenvolve, através do NAPNE, o Simpósio de Educação Inclusiva, certo? Esse Simpósio acontece no segundo semestre e envolve a temática de inclusão, com palestras, oficinas e mesas redondas, certo? Tem várias ações dentro desse simpósio, acontecem várias ações, e toda voltada para o processo de inclusão de pessoas com deficiência. Dentro desse simpósio, vem pessoas da comunidade escolar e da comunidade externa à escola, tanto é que é um evento que pessoas da cidade de Pinheiro, que trabalham em outros espaços escolares diferentes do Ifma, participam e até pessoas de outras regiões da baixada, de outras cidades da baixada costumam frequentar e participar desse Simpósio. Então é uma ação de extrema importância que o NAPNE, que o Ifma, desenvolve em relação a esse público. Eu desde 2017 participo. Participei da comissão em 2017, 2018 e estou participando em 2020. Em 2019, eu não participei da comissão. E também, além de participante e integrante da comissão, já ministrei oficinas e cursos.”
S7	“Bem, as ações, como até já citei anteriormente foi o que eu tive conhecimento, pode ser que tenha tido outras que eu não tenha conhecimento. Essa ação foi o minicurso de Libras, em 2016. Quando tem Semana Pedagógica, o Núcleo sempre se manifesta e aí apresenta quem são os alunos com deficiência e pede que os professores daquela turma procurem o Núcleo. Então, acho que as ações não abrangem de certa forma todos os docentes, pois tem a semana pedagógica, aí eles apresentam os alunos que tem deficiência e qual deficiência, e aí eles pedem que os professores daquelas turmas procurem o núcleo. O que eu participei até hoje foi esse minicurso de Libras. Ah, tem também o Seminário que acontece todo ano no Campus, que já é conhecido na cidade de Pinheiro, sobre a Educação Inclusiva, eu lembro que no ano passado foi sobre a questão de alunos cegos. Então, nesse Seminário, já pude participar de algumas discussões que fala sobre a inclusão, sobre pessoas com deficiência. Esse Seminário é bastante conhecido na cidade de Pinheiro, com professores de outras redes e aí se debate esses temas.
S8	“A única ação que eu conheço fica vinculada ao NAPNE, ela fica toda concentrada ao NAPNE. É de forma institucional, pedagogicamente, a única parte que eu vejo de preocupação. Também é organizado pelo NAPNE, o Simpósio de Educação Inclusiva, que abrange não só os alunos com deficiência, mas também a comunidade.”
S9	“Em relação a projetos que busquem minimizar as dificuldades arquitetônicas do espaço físico do campus, já tem esse projeto, que falei anteriormente, que é a aplicação do piso tátil e de identificação em Braille nos locais e nas salas. Ressalto que o campus não é totalmente inacessível, ele tem um piso só e não tem muitas escadas, não tem muitas elevações, conta com algumas rampas. A única dificuldade que a gente encontra é o acesso ao complexo esportivo, mas agora tem uma obra para pavimentar esse acesso. Havia umas estradas de terra, mas agora está sendo pavimento para que o acesso aconteça com menos dificuldades, com menos empecilhos. Em relação a projetos que visam minimizar os impactos atitudinais, ou que busquem trabalhar em prol de construção de projetos com alternativas pedagógicas, para o atendimento desses alunos. Assim que começa o ano letivo, o NAPNE busca entrar em contatos com esses alunos e seus responsáveis, fazem uma reunião com os membros do NAPNE, composto por uma equipe multidisciplinar, que conta com docentes, profissionais específicos, os revisores, os interpretes, além dos profissionais que trabalham na coordenação de assuntos estudantis, a nutricionista, as vezes, a assistente social, enfermeiro, para que possamos fazer um diagnóstico das principais dificuldades que o aluno encontra, tanto no aspecto físico, quanto no aspecto pedagógico mais voltado para o específico, para o contexto da sala de aula. A partir desses diagnósticos, o NAPNE sempre busca fazer, nos encontros pedagógicos, um processo de planejamento junto aos docentes, para que de posse dessas informações, passam a planejar suas aulas e atividades, para que essa aula seja mais inclusiva. Bom, as vezes surge resultado e, na maioria das vezes percebemos que o corpo docente assume esse compromisso, se mostra sensibilizado, mas no decorrer do ano percebemos que as dificuldades vão aumentando. Então esses são os projetos que lembro agora e que posso tá pontuando.”

Quadro 7 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 5

(conclusão)

	RESPOSTAS
S10	“A única ação que tenho conhecimento, como te disse no áudio anterior, é a Semana de Inclusão. O Simpósio de Inclusão que é feito, vejo como algo apenas informativo, não vejo como algo, vamos dizer assim, mais contundente, mais físico, para que algo mude dentro do instituto. Se existe, eu também não tenho conhecimento. Eu não sei nem se eu posso falar isso aqui nesse áudio, mais eu participei uma vez e, apesar de ter sido gratificante, por ter tido um maior contato com os alunos com deficiência no Campus, mas eu senti que nós fomos completamente abandonados pela direção do instituto, o único papel deles foi de divulgação, de dizer, “ah, legal, tá muito bom o projeto”, aí eu decidi não participar mais, porque toda a questão financeira e estrutural ficou à mercê da gente, tudo bem que a comissão faz parte dessa organização, ela tem que trabalhar nessa organização, mas a questão financeira também, tudo tem que sair no nosso bolso, né? Se é um evento do instituto, o dinheiro tem que ser do instituto, tem que partir daí. Então, achei muito absurdo e eu resolvi não participar mais desse tipo de evento. De lá pra cá eu não participo mais.”
S11	“Quanto as ações, tenho conhecimento de cursos de Libras que foram desenvolvidos no Campus. Esse curso é ofertado para a comunidade como um todo, né? Para garantir mais acessibilidade às instituições de ensino municipais e estaduais. Políticas? Em relação a isso, no Campus, não conheço e também não participo.”
S12	“Bem, em relação a essa pergunta, o próprio Ifma, de fato, costuma desenvolver ações institucionais ao longo do ano, como capacitação a dos servidores ligados ao atendimento a pessoa com deficiência e do Núcleo de Apoio, o NAPNE. O Ifma costuma desenvolver ações institucionais, com a participação de todos os campi ao longo dos anos, visando fornecer instrumentos atuais para o profissional lidar com essas situações, com as particularidades do atendimento. Minha participação é apenas de criar condições para que os servidores do Campus possam participar, mas, diretamente mesmo, não tenho participado dessas ações.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 8 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 6

(continua)

	RESPOSTAS
S1	“Eu penso que as dificuldades são a falta de informações pedagógicas voltadas para a educação inclusiva. Então, falta de política públicas, por si mesma, para essa área da própria formação pedagógica para os professores. Eu acredito, como facilidade, a estrutura do campus em acolher, a estrutura física do campus, pelo espaço amplo que tem para poder acolher e abarcar essas mudanças.”
S2	“Na minha opinião, as maiores dificuldades são em relação a recursos humanos, a disponibilidade de mais intérpretes, mais pessoas capacitadas na área de educação especial, para que os professores possam ser melhor orientados. Então, acredito que é a falta mesmo de recursos humanos necessários, suficientes, para desenvolver esse trabalho de inclusão desses alunos no Ifma, dentro da escola. Apesar de terem 2 ou 3 servidores que realizam esse trabalho, que tem formação para isso, há uma carência muito grande nessa questão, recursos humanos e planejamento para que possa ocorrer a inclusão de uma maneira efetiva. Já a facilidade é a escola se propor a atender a esses alunos, receber esses alunos, a disposição da escola, a intenção da escola em recebê-los, em querer inseri-los, em querer desenvolver a inclusão desses alunos. Acredito ser uma facilidade, porque nem todas as escolas querem, elas evitam receber, evitam estar de braços abertos para eles. A outra facilidade talvez seja a questão de poderem, de alguma forma, buscar recursos humanos para isso, já que os institutos dispõem de certa quantidade de pessoas com esse tipo de formação. Há facilidade também em trazer, para dentro do campus, a formação continuada de professores em educação especial, um meio também de facilidade que possa abrir portas, para que essa inclusão seja efetivada.”

Quadro 8 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 6

(continuação)

	RESPOSTAS
S3	“Olha, eu acredito que a maior dificuldade para que essa inclusão se efetive, está na falta de um profissional AEE, esse é o principal. Segundo ponto, alguns professores do instituto que não tem experiência com determinada deficiência, então acabam sofrendo um pouco no início, daí que vão procurar informações, vão procurar saber como agir, o que fazer. E uma das dificuldades também que percebo é que há falta de comunicação, por falta de coordenador e professor, porque anualmente os coordenadores recebem um relatório com os alunos com deficiência existentes e os que estão ingressando, aí nem sempre o coordenador passa para o professor, ou as vezes o professor ele não vê, ele não lê o relatório, não abre o e-mail, não procura saber! Aí o professor fica desinformado de que há um aluno em sua sala com deficiência. E para mim uma, das facilidades é que há muitos professores que eles se empenham para efetivar essa inclusão, procuram recurso, procuram adaptar aulas, procuram o NAPNE para tirar suas dúvidas. Assim, existem professores e professores, né? Existe aquele professor que não ler o relatório e existe aquele que ler e que se preocupa, que vai, que corre, que planeja a sua aula pensando naquele aluno. Há uma dificuldade muito grande na prática pedagógica mesmo, na prática docente.”
S4	“Primeiro, vamos pelas dificuldades. As dificuldades que eu percebo são: deveria ter mais profissionais para esse público, até porque sabemos que esses profissionais tem uma redução de carga horária; a questão de alguns equipamentos necessários que esse tipo de aluno necessita para um maior entendimento; a questão também de livros didáticos específicos para esses alunos que a biblioteca, no acervo não contempla isso, é uma das dificuldade que eu observo; esses alunos já vem de outras instituições carentes e com uma dificuldade maior, haja vista que a forma do ensino do Ifma é totalmente diferenciada das outras escolas municipais que ficam no entorno no campus. Com relação às facilidades é que tanto a gestão quanto os docentes eles estão abertos a receber orientações de como proporcionar a educação para esses discentes. Percebo que não existem barreiras de aprendizagem para poder fazer a inclusão desses discentes na escola.”
S5	“Bom, de facilidade é meio complicado dizer que inclusão é uma tarefa fácil, encontramos muitas barreiras, muitas dificuldades. As vezes o processo de aprendizagem deles, não é que eles não aprendam, é que o processo educacional deles é diferenciado e aí isso se associa a outra dificuldade que é o não preparo dos professores, como eles não tem uma preparação para trabalhar com certas deficiências e, lamentavelmente, o alto índice de professores acabam se esquivando de trabalhar com esses estudantes, outros já empenham, inventam, se modificam e adaptam, mas a gente também tem essa questão da fuga. Outra questão que a gente também percebe muito é família, nós temos família que estão presentes, ajudam, tem informações, mas também temos o lado inverso, famílias que não tem informações alguma, não tem aquela presença constate, o que é o fundamental nesses casos, que a família esteja contribuindo diretamente, seja dando informações, seja nos ajudando com algumas especificidades, até mesmo na cobrança de ações. Tudo ajuda.
S6	“Certo, para mim, a maior dificuldade é que os professores não estão preparados para receber essa clientela, não estão preparados para o processo de inclusão, certo?! Então, como é que isso vai se efetivar se os professores não estão preparados? Eu penso dessa forma. Acho muito complicado esse processo de inclusão acontecer se os profissionais que trabalham com esses alunos, os professores, se sentem despreparado para trabalhar com essa clientela. Tem o NAPNE que está lá para dar o suporte e apoio, mas mesmo assim, é muito complicado. Facilidade dentro do Ifma vejo só da parte das salas, que no início, tem uma certa resistência e estranheza, mas depois passam a aceitar, abraçar esse aluno, então tem essas facilidades de aceitação muito grande por parte dos discentes, em receber o aluno com deficiência. Em relação aos profissionais, vejo esforço, tentam se esforçar para passar da melhor forma, para tentar facilitar o máximo possível, mas, como falei, não temos esse preparo técnico para isso. Tem a sala do NAPNE que dá esse suporte quando estamos lá, quando os professores estão com alguma dificuldade nesse processo de ensino-aprendizagem.”

Quadro 8 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 6

(continuação)

	RESPOSTAS
S7	“Olha, dificuldades não é nem só do Ifma-Campus Pinheiro, acho que há dificuldades na nossa formação desde a graduação, nós não temos uma formação pedagógica, a não ser que seja formado em pedagogia, como no meu caso e ainda sim, fiz apenas uma disciplina de educação especial, então para os outros professores deve ser bem complicado. Então, acho que uma deficiência que não é só do campus, mas de todo o contexto da educação, que é a falta de formação desde a graduação. Outra deficiência é a questão das turmas que são grandes, principalmente do primeiro ano, são de 40 a 45 alunos, então você atender aquele aluno com necessidade especial, num contexto que você tem 40 a 45 alunos, é difícil para o professor, mas isso não é só do campus, é do contexto educacional. Facilidades, é o próprio NAPNE, que é um núcleo bem acessível que temos e que podemos ir lá e conversar com as pessoas, o interprete de Libras sempre tá lá, o transcritor de Braille, apesar de que eu nunca trabalhei com alunos cegos, mas eu sei que no campus já teve e ainda tem, é muito importante ter esse transcritor de Braille. Então, as facilidades é o núcleo que tá sempre acessível para quando precisamos tirar algumas dúvidas.”
S8	“A maior dificuldade, na minha percepção, sem dúvida, é a falta de qualificação e capacitação dos servidores. Acredito que ainda, tanto os docentes, quanto os técnicos, todos os servidores não têm as informações e as qualificações necessárias para incluir os discentes com deficiência. Falar as facilidades é complicado, mas acredito que seria o fato de que os alunos nos ajudam a trabalhar com eles e a comunidade, em geral, está também nos ajudando, quando os pais vão para nós orientar, quando o próprio NAPNE, que é o setor específico e é o que é diferenciado no Ifma, tem um setor especificamente para lidar com alunos com deficiência, é o que torna o trabalho mais fácil para nos orientar e a fazer a integração da comunidade.”
S9	“A principal dificuldade é a ausência de uma equipe profissional que atenda a contento esses alunos, precisamos urgentemente de um professor de atendimento educacional especializado no campus, para ele orientar como que esse atendimento pode acontecer para que seja inclusivo para os discentes. Precisamos de um acompanhamento socioafetivo e emocional desses alunos, porque atendemos uma grande quantidade desses alunos com problemas emocionais de depressão no campus e precisamos que tenha um profissional da área da psicologia que atenda de forma mais eficaz lá no campus. Até ano passado, não contávamos com esse profissional, então tínhamos muita dificuldade em relação a isso e acompanhamos alunos no NAPNE que estão envolvidos em questões voltados para essa parte emocional, alunos com depressão, porque devido a necessidade educacional específica dele e o não adequação desse aluno ao contexto escolar, acaba gerando uma exclusão e vem contribuindo para atenuar todos esses dilemas emocionais. Nós precisamos muito desse profissional, além do compromisso maior por parte da equipe docente participar das formações.”
S10	“Em relação a facilidade, só consigo enxergar uma situação: a emocional, os alunos que tem deficiência, seja física ou cognitiva, são mais carinhosos, eles são mais atenciosos, não sei porque motivo, mas sinto muito isso. Já em relação a dificuldades, infelizmente, elas são muitas e a pior é a falta de conhecimento dos docentes. Ronaldo, eu por exemplo, falando de mim, não tenho estrutura alguma de entrar numa sala de aula que tenha um aluno com deficiência visual! Eu não vou saber lidar com ele, e seu tiver que entrar, que foi o caso do aluno que eu tive experiência com paralisia, vou ter que me reinventar do dia para noite e meu trabalho não vai ser com excelência, não vou conseguir passar para esse aluno o que ele realmente merece, o que ele realmente precisa, infelizmente. Então, assim, vejo a estrutura física da escola que não tem acessibilidade, pelo menos na parte da entrada, cadê rampa? Não tem! Certo, não vejo por exemplo, os banheiros acessíveis para quem tem que entrar com uma cadeira de rodas, não vejo um psicopedagogo para trabalhar às deficiências cognitivas que muitos alunos possuem ali dentro, não vejo apoio financeiro para compra de material, resumindo, eu não vejo nada!”

Quadro 8 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 6

(conclusão)

	RESPOSTAS
S11	“Acho que a contratação de profissionais capacitados para isso, mais profissionais, para outros tipos de deficiência, não só deficiência auditiva e visual; e também adequar a estrutura do campus para essas pessoas que tem essas deficiências, não só na área de vivência, mas também na sala de aula, além da aquisição de materiais pedagógicos para facilitar o aprendizado dessas pessoas, desses discentes.”
S12	“As principais dificuldades, hoje, perpassam por questões de orçamento, para poder arrumar a estrutura física para atendimento desse público, por exemplo, o piso tátil que é uma necessidade, uma impressora Braille que seria outra demanda que, infelizmente, devido a dificuldade de orçamento, temos problemas em atender. Devemos destacar que temos profissionais hoje no campus, que foi uma pendência que já solucionada, profissionais capacitados para lidar com alunos com deficiência no campus e esses profissionais promovem, internamente, capacitação também dos servidores.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 9 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 7

(continua)

	RESPOSTAS
S1	“Eu sei que existe na instituição, mas eu não sei o papel desse núcleo. É falta de interesse pessoal mesmo. Não tenho conhecimento acerca dessas informações. Talvez, como falei, por falta de interesse pessoal.”
S2	“Conheço o NAPNE. A função do NAPNE dentro do Ifma-Campus Pinheiro é fazer um mapeamento desses novos alunos com deficiência, uma investigação, uma sondagem desses alunos e a partir daí fazer toda uma investigação através de laudos médicos, através da entrevista com os pais, da conversa com a família, depois com o próprio aluno, para que se possa ter avaliar o aluno como um todo, todas suas possibilidades, suas limitações e a sua deficiência, de tudo aquilo que ele possa necessitar para que seja incluído no ambiente escolar, e a partir daí repassar essas informações para todo o corpo docente, para os gestores, para os administrativos, para todo o ambiente escolar, para que todos fiquem cientes da necessidade do aluno, da deficiência do aluno e que todos possam, em um só pensamento, em uma só intenção, em um só conhecimento, buscar a melhor forma de desenvolver a inclusão desse aluno no ambiente escolar. O NAPNE também levanta muitas discussões sobre como melhorar o desempenho desses alunos, no caso de déficit, de notas, e do desenvolvimento do aluno, eles também tentam fazer intervenções junto aos professores, junto a família, para buscar melhorias no aprendizado deste aluno dentro do Ifma-Campus Pinheiro. São desenvolvidos alguns eventos, como o Simpósio de Educação Inclusiva, que traz diversas formas de aperfeiçoamento de conhecimento, tanto para comunidade interna, como para comunidade externa, abrindo as portas do campus para sociedade Pinheirense, para os alunos, pais, para que todos possam ali participar desse processo.”
S3	“Sim, conheço o NAPNE. O NAPNE do Instituto Federal de Pinheiro tem o papel suporte aos alunos com necessidades educacionais específicas, fazendo o atendimento especializado daquele aluno. O papel do NAPNE não é da aula de reforço para os alunos com deficiência! Não! É trabalhar às limitações desses alunos para que elas venham ser superadas, o NAPNE é um núcleo para atender qualquer pessoa que tenha a necessidade educacional específica, seja na comunidade ou do próprio instituto. Então, o principal papel do NAPNE é atender as pessoas com necessidades específicas e que nem sempre vai acontecer, por falta de profissionais.”
S4	“Sim, conheço! Ele tem a função de fazer toda essa política de inclusão dos discentes que precisam dessas necessidades especiais.”

Quadro 9 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 7

(conclusão)

	RESPOSTAS
S5	“Sim, conheço o NAPNE! Ele tem uma sala própria. As ações do NAPNE são planejar e auxiliar o professor e toda a instituição, os profissionais que estão de forma bem direta e que auxiliam o estudante na instituição, nas políticas, no atendimento. E é bem interessante isso, porque é auxiliar, não substituir, como muita gente pensa, que o NAPNE é um substituto, um reforço ou alguma coisa similar. Não é isso, ele não substitui o professor, ele está ali para auxiliar nas políticas de inclusão, pensando em ferramentas, em conjunto com um profissional, compreendo as deficiências e como se colocar, traduzindo isso para os profissionais que tem menos preparo com a inclusão. Então, essa é a função do NAPNE.”
S6	“Certo, eu conheço o NAPNE, tanto é que eu vou muito lá. O papel que ele desenvolve dentro do Ifma é dar suporte, dar apoio tanto para os professores, quando sentem necessidade, como para os alunos. Ele dá esse suporte para os alunos no contra turno. Eu vou dar um exemplo, de um aluno cego que estamos tendo contato. Então, esse aluno chegou no Ifma com muita falha de aprendizagem, entendeu?! Aí, o que acontece, no contra turno da aula, ele vai para o NAPNE uma vez ou duas vezes por semana, ele e a mãe dele sempre acompanha. Eles vão fazer esse processo de alfabetização e de suporte mais técnico para esse aluno, e assim eu acredito que acontece com os demais.”
S7	“Conheço sim, até como eu já respondi em outras perguntas, acredito que o NAPNE é o núcleo que busca fazer a integração entre os alunos com necessidades especiais. A integração desses alunos, a inclusão deles em sala de aula e no ambiente educacional como um todo.”
S8	“Penso que o papel do NAPNE, dentro da instituição de ensino, seja é propor medidas que possam facilitar a inclusão do aluno com deficiência, tanto na escola como na comunidade. Para isso, trabalham com projetos, qualificação e capacitação dos servidores.”
S9	“Conheço sim o NAPNE. A função do NAPNE é pensar em políticas educacionais que promovam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, dentro do processo de ensino-aprendizagem, pensando em definir quais serão essas diretrizes educacionais e pedagógicas que o campus seguirá para o atendimento dessa demanda. Ele tem também a finalidade de aprofundar o conhecimento na área de educação especial, promover a formação e a sensibilização dos servidores, da equipe docente, dos servidores técnicos administrativos, terceirizados, colaboradores, da comunidade escolar, de modo a garantir o acesso, a permanência e o atendimento aos alunos com deficiência, com necessidades educacionais específicas, dentro da instituição.”
S10	“Conheço, pela proximidade que tive em 2017, com o Simpósio de Educação Inclusiva, mas, de lá para cá, já houveram algumas mudanças. Mudaram algumas pessoas que faziam parte e hoje eu não sei qual é o corpo de apoio do NAPNE. Pelo pouco que entendo, em relação a esse setor do instituto, ele tem que promover ações relacionadas a questão da inclusão e dar apoio aos alunos que tem esse tipo de dificuldade. É o pouco que sei, não sei se tem algum papel mais amplo, mas, acredito que sim.”
S11	“Verdade, eu conheço! Havia esquecido desse núcleo. Acho que ele está ali para apoiar os alunos com necessidades especiais.”
S12	“Sim, conheço. As ações do NAPNE são no sentido de articular as ações de inclusão no campus, proporcionado aos alunos com deficiência a possibilidades de estarem devidamente incluso no processo educativo, no processo educacional. O Núcleo tem profissionais especializados, como já falei, tem profissionais administrativos, os quais tem interesse, trabalham, lutam e militam pelo tema, certo?! E as principais ações são no sentido de desenvolver ações internas e criar condições para que o aluno com deficiência seja devidamente incluído no processo educacional.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 10 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 8

(continua)

	RESPOSTAS
S1	“Não conheço os serviços ofertados por esse núcleo. Como falei em outro momento, talvez seja mesmo pela falta de interesse pessoal.”
S2	“Sim, conheço os serviços de assistência ao aluno. Assistência, no caso, é pedagógica, multidisciplinar, de acompanhamento dos alunos dentro da escola e orientação pedagógica de acordo com a deficiência de cada um.”
S3	“Eu conheço os cursos de extensão que são ofertados, esporadicamente. De tempo em tempo, é ofertado algum curso para a comunidade e servidores. Cursos de formação e atendimento com os alunos. Existe ainda, o atendimento com os alunos com necessidades que já está tabelado, já tem a tabela com os dias do atendimento deles. Existem aqueles alunos que, aparentemente, não possuem nenhuma deficiência, mas as vezes eles têm alguma dúvida em relação a algum tipo de deficiência ou as vezes eles estão sentindo alguma limitação na sua aprendizagem, estão sentindo algum tipo de dificuldade na sua aprendizagem e eles acabam procurando o NAPNE para orientação.”
S4	“Especificamente, assim, lhe dizer na íntegra quais são os serviços oferecidos, não sei! Não sei lhe dizer, só sei que eles têm um posicionamento. A política deles é voltada para facilitar a inclusão dos discentes no campus.”
S5	“Sim, conheço os serviços prestados pelo NAPNE. Em primeiro plano, assistência aos discentes que buscam ou que se identificam, se autodeclaram ou são percebidos por alguns professores como alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. Aí são encaminhados e os profissionais do núcleo fazem a sondagem, identificam qual a deficiência, o nível dela, e como é que ela deve ser abordada. Então, eles fazem atendimento direto aos estudantes e suas famílias, prestam auxílio aos professores, o auxílio pedagógico na forma de intervenção, como é que o professor pode intervir na sua disciplina, quais os recursos que ele pode lançar, além de também fazer a pesquisa e apresentar para o profissional as ferramentas que ele pode utilizar na sua disciplina. O NAPNE promove cursos de extensão, cursos internos para os docentes, além de eventos. O NAPNE tem uma flexibilidade, nesse processo, ele não é um núcleo recluso, ele permeia todo o processo, basta ter um pouquinho mais de atenção dos profissionais, mas ele tem bastante atuação dentro do Campus.”
S6	“Como já respondido anteriormente, conheço sim! As atividades e serviços desenvolvidos pelo NAPNE são de apoio aos estudantes, apoio de aprendizagem e técnico, além do suporte aos professores. Também recebem as famílias dos estudantes, a exemplo, o aluno cego, que a mãe sempre está acompanhando-o. Assim, o núcleo tem esse trabalho, também, com a família do aluno.”
S7	“Conheço. O curso de Libras não sei se oferecem todos os anos, mas em 2016 teve um minicurso. Fazem também a transcrição em Braille aos alunos cegos. Uma coisa que talvez ainda não temos, apesar de não ser essa a pergunta, é uma psicopedagoga para auxiliar os alunos com déficit de aprendizagem, porque tem alguns alunos com déficit de aprendizagem. Eu ainda não senti muitas ações do NAPNE voltadas para esses alunos. Como fazer atividades diferenciadas para esses alunos que tem déficit de aprendizagem? Que não são surdos e nem cegos? Porque eu só tive experiência com alunos surdos, mas também tive conhecimento que na instituição tiveram alunos cegos.”
S8	“Penso que lhe foi respondido na pergunta anterior, mas, os serviços do NAPNE estão na qualificação dos servidores e busca estratégias que possam fazer com que os alunos com deficiência sejam incluídos na escola e na sociedade.”
S9	“Conheço sim os serviços oferecidos pelo NAPNE, dentro das possibilidades dos servidores que integram o núcleo. Esse é um serviço de acompanhamento, de suporte à vida escolar desses alunos, é um exercício também de atuar junto ao corpo docente, pensando, refletindo sobre possibilidade de construir um plano adaptado as especialidades desses alunos, além da orientação aos pais e responsáveis desses discentes e orientação aos próprios discentes, dentro das nossas possibilidades, o que é bom. Também atua no calendário escolar anual, oferecendo formações continuadas, quando possível, e promovendo eventos com a temática

	de educação especial. Então, são esses os principais serviços oferecidos pelo núcleo no campus Pinheiro.”
--	---

Quadro 10 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 8

(conclusão)

	RESPOSTAS
S10	“Ronaldo, assim, como você disse que eu posso ser sincera, serei! A única época que eu vejo participação do NAPNE em alguma coisa é no Simpósio, eles chamam antes e na época do Simpósio observamos todo aquele “bum da história”, né?! Como eu não sei de fato quem faz parte do Simpósio, e que também é um erro meu não procurar saber, até porque sinto uma falta de apoio da parte deles em relação a esses alunos que tem problemas cognitivos, que precisam de psicopedagogos, eu também não sei os profissionais que fazem parte do NAPNE são aptos a fornecerem essas informações. É, as únicas duas pessoas que eu tenho certeza que participam são o “X”, que trabalha com a “Y”, mas eu não sei qual é a formação dele, e o “Z” que é professor de Libras, mas, só por ele ser professor de Libras ele abrange toda essa dificuldade que tem no campus? Eu creio que não! Eu acho que precisaria ter um profissional mais amplo para participar desse processo na instituição. Então assim, eu realmente sou completamente leiga em relação ao NAPNE. E aí, completando a resposta, eu realmente não vejo os serviços oferecidos, porque os alunos que tem deficiência, que eu leciono no campus, são alunos mais de deficiências cognitivas, tipo TDH, então, não vejo esse apoio em relação ao NAPNE e, para mim, não tem atividade nenhuma. Se tem, é de forma que eu desconheço.”
S11	“Não conheço as ações. Pelo menos não estou lembrando de nenhuma agora.”
S12	“Certo! Além do atendimento especializado aos alunos com deficiência, o acompanhamento profissional aos alunos, impressão de material didático, acompanhamento em sala de aula. O núcleo também faz orientação aos servidores, sobretudo aos professores do campus, para atender a demanda da clientela que precisa de atendimento especial.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 11 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 9

(continua)

	RESPOSTAS
S1	“Conheço 02 profissionais que atuam como interprete em Libras para 02 alunos com necessidades especiais, pelo menos a turma que eu trabalho, que são surdo-mudo, ou é surdo eu não sei, só sei que tem esses interpretes.”
S2	“Conheço alguns, como a “L”, que é a interprete de Libras; o “B”, que é tradutor de Braille; o “C” que é interprete de Libras, também, porém todos tentam, de alguma forma, ajudar os alunos com outras deficiências. O “D”, que é do setor administrativo, mas que também faz parte do NAPNE nas ações de intervenção desses eventos, como o Simpósio de Educação Inclusiva; a “V”, que é a pedagoga da escola, que também participa dando orientação pedagógica, com relação às necessidades dos alunos.”
S3	“Existem dois. Atualmente existem dois profissionais, onde um deles é o coordenador. O, tradutor interprete de Libras, que acompanha os alunos em sala de aula, dá orientação para os alunos surdo e quando há cursos de extensão, ele é o professor do curso de extensão e também produz materiais sinalizados em Libras. O revisor de Braille, faz atendimento com aluno cego, ele acompanha, conversa com os professores em relação aos alunos cegos, como deve ser o processo, orienta que tipo de metodologia é adequada. Como ele chegou recentemente, ainda não foi possível fazer o curso de extensão voltado para o Braille. É isso.”
S4	“Eu sei quem são os profissionais. São os intérpretes, tem um outro servidor administrativo, mas o que propriamente cada um desenvolve, eu não sei!”

Quadro 11 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 9

(conclusão)

	RESPOSTAS
S5	“Bom, nós temos 02 servidores efetivos, o Eduardo e a Josiane. A Josiane é interprete de Libras, juntamente com o “H” que é terceirizado e contratado. Eles fazem nossos cursos de extensão, participam dos eventos, pensam na política institucional, fazem atendimento ao estudante, a família e os professores. Nós temos o “E” que trabalha com Braille, é revisor, que também está diretamente trabalhando com o “F”, nosso aluno cego. Ele extrapola o que seu concurso de ingresso o coloca, por exemplo, trabalha a questão de alimentação na escola, o uso de bengala, direcionamento etc.”
S6	“Que eu conheço, tem 02 profissionais que compõem a equipe do NAPNE, que é a professora “J”, ela é interprete de Libras e tem o outro servidor, esqueci o nome dele no momento, deu um branco, ele é tradutor de Braille. Tinha outro profissional, mas ele já saiu, ele saiu está com pouco, o “H”, que também era mais voltado para a questão das Libras. Então, acredito que ligado ao NAPNE mesmo, ao núcleo, são esses 02 profissionais.”
S7	“Olha, eu acho que sei mais ou menos. Sei que tem o coordenador do núcleo, que acredito que o papel dele seja entrevistar os alunos que chegam com necessidades especial e fazer uma ficha, um dossiê desses alunos. Sei que tem interprete de Libras e transcritor de Braille. O interprete de Libras, para fazer essa tradução entre a língua portuguesa e a Libras e o transcritor de Braille, para fazer a adequação dos materiais didáticos para os alunos cegos. Esses são os profissionais que acho que tem no NAPNE.”
S8	“Não conheço todos os profissionais que frequentam ou trabalham no NAPNE, mas sei que temos profissionais de Libras. É só o que eu me lembro, que eu me recordo, só.”
S9	“Conheço sim os profissionais. Geralmente é uma equipe multidisciplinar, composta por docentes, por profissionais que estão ligados diretamente ao núcleo, que é o interprete e o revisor de texto Braille, além de profissionais ligados a coordenadoria de assuntos estudantis, como enfermeiro e nutricionista. Geralmente são esses os profissionais. Não existe bem uma divisão de tarefas dentro do núcleo, procura-se mesmo tomar as decisões de forma coletiva. Assim, a pedagoga do campus também faz parte do núcleo.”
S10	“Não, eu não sei! Só sei que tem 02 pessoas que participam, que é o “J” e o “H”. O “J”, não sei nem qual a formação que ele tem. Então, termina sendo um erro meu, porque não procuro o NAPNE para ter essas informações que são importantes. Agora como disse da outra vez, eu não procuro participar por que da última vez eu fiquei muito chateada com essa situação e também sinto falta de outras atividades que eles poderiam fazer durante o ano todo, mas aí como eu não sei as atribuições de cada um, o tempo que eles tem, então eu não posso julgar, não sei quem de fato participa e quais as funções de cada um.”
S11	“Também não vou saber responder essa pergunta, nem quem atua e nem o que eles desenvolvem lá.”
S12	“Bem, nós temos o presidente coordenador do núcleo, que articula as ações de atendimento ao público com deficiência no campus e também lida com o desenvolvimento da Semana de Inclusão, a capacitação de professores e servidores. Nós temos o interprete de Libras, que atende ao aluno com deficiência auditiva, aos alunos surdos e também nós temos um transcritor de Braille, que atende ao nosso aluno com deficiência. Além disso, temos outros profissionais assistentes administrativos que trabalham também dando suporte aos profissionais especializados.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 12 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 10

(continua)

	RESPOSTAS
S1	“Eu tenho 02 alunos surdos, na turma de Administração subsequente, mas não possuo conhecimento acerca dos atendimentos desse núcleo do Ifma.”

Quadro 12 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 10

(continuação)

	RESPOSTAS
S2	“Este ano não conheço, pois não tenho nas turmas alunos com deficiência, bem como não foi possível conhecer, em virtude do episódio da quarentena, quando iniciou o ano, sendo assim, ainda não tive a oportunidade de conhecê-los.”
S3	“Eu conheço a maioria, porque existem alunos que entraram com cota para pessoa com deficiência, mas não precisam de nenhum tipo de atendimento específico, como é o caso de um aluno que entrou com deficiência física, seu pé possui uma má formação, logo não precisa de um atendimento, apenas cuidados nas aulas práticas de educação física; como um outro aluno que possui epilepsia, que também não necessita de atendimento profissional específico no NAPNE. Então, existem alunos que eu sei da deficiência, mas que não necessitam de um profissional para atendê-los, assim como conheço alunos que precisam de suporte, além da assistência estudantil e coordenadoria, como por exemplo, o “F” que é cego e duas vezes por semana vai ao NAPNE receber atendimento. Ele recebe atendimento de mobilidade, para que aprenda a se locomover sozinho nos espaços do instituto. Acredito que hoje ele já saiba se locomover só, com o auxílio da bengala, também recebe conhecimento acerca de informática, com auxílio de um revisor de Braille que o auxilia a utilizar o computador e com a escrita a tinta também realizada e que acho que se chama cela, tem aquela cela que ele vai escrevendo o seu nome a tinta e também faz a prática da leitura e escrita em Braille. Os alunos surdos recebem suporte para a tradução dos textos em português para Libras.”
S4	“Não sei!”
S5	“Sim, estes estudantes também são meus alunos. Hoje possuo maior proximidade e contato com o “F”, que precisava do meu auxílio mais direto. Este ano de 2020 entraram mais 4 (quatro) alunos que precisam de auxílio direto do NAPNE e, lamentavelmente ainda não se fez possível a apropriação de seus nomes, quem são ou o que precisam, devido a paralisação por conta da pandemia, mas, basicamente, o que eles precisaram é de acompanhamento nas atividades, adaptações e compressão mais aprofundada nas necessidades, sejam elas físicas, psicológicas ou acadêmicas.”
S6	“Certo, sobre os alunos eu conheço alguns, os que tenho mais contato, são o que trabalho, um é o “F”, que tem cegueira total e estou com ele desde o ano passado, 2019 e este ano de 2020 entraram outros alunos no Ifma, que são atendidos pelo NAPNE, porém não os conheço, sei que tem alguém com perda parcial da visão, uma aluna, e tem outros que possuem deficiências múltiplas, mas eu não os conheço. Acredito que também tenham alunos surdos no turno noturno, por já ter ouvido falar, mas, o que acompanho diretamente é o aluno cego, o “F”.”
S7	“Olha, eu conhecia, em 2016, eram 03 alunos surdos. Só me lembro o nome do “D” e do “W” e o outro não me lembro o nome, tinha uma aluna cega que eu não fui professora, mas me lembro que é a “R”. Em 2019 eu não trabalhei com nenhum aluno com necessidade especial e nem em 2017 e 2018, então não sei dizer quais eram os alunos. Em 2019, tivemos o “L”, um aluno com déficit de aprendizagem e uma outra aluna de [Meio Ambiente 2019] (MAB2019) matutino que agora me fugiu o nome, ela também possuía déficit de aprendizagem, são estes os alunos que me lembro.”
S8	“Não, não conheço todos os discentes atendidos pelo NAPNE. Conheço apenas o serviço que o NAPNE e alguns servidores fazem ali e em sala para fazer a interpretação em Libras, do que é exposto em sala de aula.”

Quadro 12 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 10

(conclusão)

	RESPOSTAS
S9	“Conheço mais por nome que pelo rosto, eu não consigo associar o nome ao aluno que é acompanhado em si, porque alguns destes alunos tem dificuldades para aceitar que necessitam de atendimento educacional específico. Porque tudo tem a ver com os estereótipos, o peso social em você dizer que possui alguma deficiência, o que soa como uma questão de que seja incapaz de fazer algo, então nós temos dificuldade de conhecê-los e trazê-los para dentro do núcleo e, principalmente, por não ser docente, não tenho contato direto com eles em sala de aula, provavelmente os outros membros do núcleo que possuem uma proximidade maior com os alunos e devem conhecê-los, bem como associar o nome à pessoa. Também procuro respeitar esta questão ética de não forçar muito a barra ou desprezar uma decisão que é deles de não querer que nós os conheçamos, então por isso, em alguns casos, conseguimos dialogar mais com os pais ou responsáveis, que com o aluno em si. O atendimento que oferecemos, varia de acordo com a disponibilidade do profissional e da necessidade específica do aluno que, geralmente são os alunos surdos, cegos ou com baixa visão, porque contamos, como já mencionei, com apenas um intérprete de Libras e um revisor de Braille, mas se tivéssemos um professor de atendimento educacional especializado ele poderia atuar com os outros alunos que não são acompanhados, os alunos com questões ligadas a déficit de discalculia, deficiência intelectual, os alunos que apresentam quadros com epilepsia, alunos que apresentam quadros com questões emocionais, depressão, todos estes alunos são colocados, de acordo com o regulamento do NAPNE, dentro deste “guarda-chuva”. Então, se tivéssemos outros profissionais, tais como psicólogo, um professor de atendimento educacional especializado, poderíamos oferecer um atendimento mais amplo.”
S10	“Ronaldo, no ano passado eu fui coordenadora da [Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas] (Obmep) e a Obmep obriga que digamos quantos alunos com deficiência visual existem no campus, para que eles mandem as provas diferenciadas. Então, esta foi a única lista de alunos que tive que eram atendidos pelo NAPNE, inclusive enviei um e-mail e eles me confirmaram a quantidade de alunos que eram atendidos na época, mas no geral, quantos são e como é realizado o atendimento, não sei! Tenho curiosidade em saber se alunos que possuem deficiências cognitivas simples, também são atendidos pelo NAPNE e que é uma curiosidade que possuo, inclusive já deveria ter tirado esta dúvida em relação aos atendimentos que são executados, pois não faço a mínima ideia quais atendimentos são esses. Eu sempre tive mais contato com a questão do serviço social, por ter sido abordada pela família de alunos, com depoimentos e então, procurei várias vezes a CAE, onde tenho mais contato. Agora em relação ao NAPNE não, nenhum.”
S11	“Também não conheço. Tem um aluno que tem deficiência visual e ele é da disciplina de informática, acredito que seja atendido pelo NAPNE, mas não sei qual atendimento recebe.”
S12	“Nós temos 01 aluno da turma de informática, com deficiência visual e temos outros 02 que ingressaram este ano, um com deficiência visual e outro com baixa visão. Também temos, no turno noturno, nas turmas subsequentes, 02 alunos surdos. São alunos que não conheço por nome, apenas sei que um se chama Félix e são apenas essas deficiências.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 13 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 11

(continua)

	RESPOSTAS
S1	“As dificuldades que sinto e que vejo nos profissionais, é a falta de mais profissionais, porque não tem outros profissionais para poder nas atribuições, nas tarefas, então eles têm que se subdividirem entre, por exemplo, dias na semana. Na sala fica um de segunda e quarta, e o outro fica entre quarta e sexta, fora as demandas que talvez esse núcleo tenha em alguns momentos. Para os discentes, vejo que é a mesma coisa, a falta de profissionais que possam abarcá-los, que possam trabalhar com eles, dando toda assistência adequada. Mas para esses discente, pelo menos vejo tem essa possibilidade se inserirem nesse contexto, não ficando, por exemplo, muito 'aquém', apesar das dificuldades que esse núcleo tem.”
S2	“As dificuldades vivenciadas pelo NAPNE são de recursos humanos e materiais, para que possam desenvolver tudo aquilo que gostariam de desenvolver dentro do instituto, dentro do campus Pinheiro. Eles têm muitas ideias, muitas intenções de realizar a melhor forma da inclusão para os alunos com deficiência, porém faltam muitos recursos, principalmente recursos humanos e materiais, além dos financeiros, né?! Então, acredito que essa seja a dificuldade. Já a facilidade é a disposição do grupo em está sempre buscando com os instrumentos que tem, com os recursos que tem, está se disponibilizando a fazer a educação inclusiva acontecer dentro da escola, se esforçando para estar buscando o aperfeiçoamento para fazer a ponte entre todo o ambiente escolar e esses alunos com deficiência. Em relação aos alunos com deficiência, acredito que as dificuldades para eles são o reflexo das dificuldades da escola em suprir todas as necessidades que eles têm, de acordo com a deficiência de cada um. É a questão de ter mais interpretes, mais guias, mais recursos audiovisuais nas salas ou mesmo recursos específicos para cada deficiência. Então, esse tipo de dificuldade que eles têm, é o que reflete na escola, é um reflexo da falta de formação da maioria dos professores que não tem formação específica em educação especial, então, acaba sendo um reflexo, por mais que NAPNE se esforce. Por causa dos professores não terem a formação específica, acaba se tornando uma dificuldade, pois nem todos sabem lidar com todas as deficiências ou com os alunos das deficiências desse ano letivo, por exemplo. Isso também acaba sendo uma dificuldade para o aluno. Uma facilidade para o aluno, é já ter acesso a estar dentro do Instituto Federal, em uma sala de ensino regular. Acredito que o campus abrir vagas para alunos e recebê-los, já é uma grande facilidade! Outra facilidade é de estarem sempre tendo acesso ao NAPNE e os familiares também! Esse apoio que o NAPNE oferece às famílias e aos alunos, acredito que é um ponto positivo.”
S3	“Olha, as facilidades é que temos uma boa equipe e gestão do instituto, tentando sanar as dificuldades e necessidades do NAPNE, em relação a material, a recursos, porém nem sempre é possível conseguir esses recursos, esses materiais, nem sempre né! Acredito que a maior dificuldade é a falta de um profissional de atendimento educacional especializado, para atender às várias deficiências dos alunos do campus e fica difícil só com um revisor de Braille, só com um interprete de Libras para atender os alunos. Como é que faz o atendimento? Então, as dificuldades que os discentes com deficiência têm é a falta de um profissional especializado para anteder a outros tipos de deficiência. Nós não temos. Não há! E é muito difícil, é muito complicado para esses alunos terem atendimento.”
S4	“Infelizmente essa pergunta eu não tenho como responder, até porque nunca vivenciei uma situação com os alunos com deficiência, nunca tive nenhum aluno com qualquer tipo de deficiência, nas turmas que eu ministrei aula.”
S5	“De longe, sem dúvidas nenhuma, uma das maiores reclamações que eu vejo do NAPNE é a adesão dos profissionais, que não buscam o NAPNE e as vezes eles ficam se reclamando que não conseguem trabalhar bem com os estudantes, sendo que existe um núcleo para isso, para auxiliar o profissional. Tem como dificuldade, ainda, a falta de pessoal para trabalhar, não temos profissionais para todas as áreas, isso também atrapalha. Esses dois pontos são dificuldades que vão refletir no estudante. A falha em os professores não buscarem auxílio no NAPNE, para saber trabalhar os seus respectivos conteúdos, também dificulta esse processo, além da falta de material específico para ampliar a eficiência do trabalho do núcleo. São algumas dificuldades que são encontradas.”

Quadro 13 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 11

(continuação)

	RESPOSTAS
S6	“Certo, no meu ponto de vista, a primeira dificuldade que o NAPNE encontra é a parte financeira, questão mesmo de recursos financeiros. Quando vão desenvolver qualquer ação, é notável a carência de recursos financeiros para essas ações se efetivarem da forma que deveriam. Então, a parte financeira do NAPNE é complicada, acredito também que deveriam ter outros profissionais, pois só dois que eu conheço, até pela multiplicidade de pessoas com deficiência entram no instituto. Em relação às dificuldades dos alunos, no meu ponto de vista, é o estranhamento que eles sentem quando entram no instituto, pois começam a perceber que o instituto não é uma escola convencional, ela é uma escola diferente, é uma escola que faz pesquisa, que faz ensino, que faz extensão, certo?! Além de terem as matérias técnicas dos cursos, o que já aumenta a quantidade de disciplinas, de matérias, eles passam a ter essa estranheza e a maioria das vezes acontecem aulas o dia todo, o que é complicado para os alunos com deficiência, os quais deveriam ter um suporte de conforto. Isso já é uma dificuldade no ensino, quando chega e encontra quantidade de aulas e de matérias gigantescas. Acredito que eles passam por uma dificuldade muito grande, assim como todos os estudantes que entram no instituto que não são tão acostumados.”
S7	“Olha, facilidades, percebo que os docentes são bastante abertos a receber as instruções do NAPNE. As dificuldades acho que são a falta de equipamentos, porque por exemplo, temos o interprete com aluno em sala de aula, mas se o aluno quiser fazer um trabalho a tarde, a carga horária que o interprete tem não cobre, né?! Para ele ir lá a tarde, com o aluno, fazer trabalho em grupo, então os interpretes vão por uma questão mesmo de engajamento, de militância, mas não que a carga horária dele de trabalho inclua aquilo. É o que percebo. Uma outra deficiência é a questão da tradução de Braille, tem o aparelho um que faz a transcrição, porém não temos esse aparelho. Não sei dizer o nome específico do aparelho, mas sei que não tem esse aparelho no campus.”
S8	“Creio que as dificuldades enfrentadas pelo NAPNE, com os discentes, e os discentes com deficiência, são basicamente as mesmas: a falta de estrutura, a falta de uma política inclusiva e a falta de recursos suficientes para que se possa disponibilizar todos os meios para o aluno ser incluídos na escola e na sociedade.”
S9	“As dificuldades, acredito que mencionei anteriormente, agrupo em duas né, que é a dificuldade de contar com profissionais, que ainda são poucos os existentes no núcleo, não sendo o suficiente para a demanda do campus; e a não existência do profissional de atendimento educacional especializado e a quase inexistência de atendimento de educação continuada para os professores, a formação continuada dentro da área da educação especial e, mesmo a educação continuada que são oferecidas, são poucas e ainda tem mínima adesão por parte do corpo docente. Então, falta esse processo de sensibilização por parte dos docentes, uma sensibilização em relação a situação desses alunos, pois muitos professores querem planejar suas aulas, suas metodologias de acordo com os alunos que não possuem deficiência. Então, as principais dificuldades são essas, dificuldades formais e de quebra de barreiras atitudinais por parte do corpo docente.”

Quadro 13 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 11

(conclusão)

	RESPOSTAS
S10	Em relação às facilidades vivenciadas pelo NAPNE, como não tenho contato direto com os profissionais que atuam lá e não sei de fato quais são as formações ou se existe algum em curso nessa área, então não sei se eles passam por alguma facilidade. Com relação às dificuldades, acredito que são imensas, principalmente, na questão financeira, pois todo projeto que é desenvolvido lá precisa de dinheiro e não vejo esse apoio financeiro, além de precisar de profissionais mais qualificados na área. Precisa, também, de material de apoio a esses alunos, o que não tem. Em relação aos alunos, acredito que a maior dificuldade seja a questão do apoio financeiro para que possamos ter material didático de qualidade e direcionado ao problema deles, além de pessoal especializado, para que esses alunos sejam direcionados de uma melhor forma, para entenderem uma aula, eles precisam de alguém capacitado. Vi uma cena dentro do Ifma que eu fiquei assim – não sei se chateada, chocada ou admirada –, de um professor no dia da prova da OBMEP, fazendo a leitura da prova para um aluno cego, gente, ele não tinha experiência nenhuma! Lê uma prova todo mundo lê, mas lê para um aluno cego é diferente, você vai ler de uma forma diferente, pausadamente, você explicar para o aluno, por exemplo, um gráfico que tá na prova. O professor, no caso, era um professor de inglês e ele não vai saber! Sabe, mas assim, o que eu vejo de bonito, o que eu vejo de bacana em relação a isso é como os professores se esforçam para tentar dar uma aula melhor, mesmo não tendo capacidade alguma, porque realmente não temos. A realidade é essa.”
S11	“Acho que as dificuldades enfrentadas pelo NAPNE é mais uma questão de estrutura e de materiais de apoio para trabalhar com esses alunos, além de mais profissionais da área para auxiliar os estudantes com deficiência. Quanto aos alunos, creio que é a mesma coisa, a falta de matérias pedagógicas de apoio ao ensino, a carência de mais profissionais da área e a questão estrutural do próprio campus.”
S12	“As dificuldades que percebemos, de inclusão propriamente dita, aos alunos, são por conta das deficiências estruturais, como já foi falado, as vezes carecemos de material, carecemos de uma estrutura física que possa compreender e atender adequadamente esses alunos. Consequentemente, os profissionais, embora se esforcem muito e estejam devidamente capacitados para lidar com esse público, percebemos que eles esbarram também nessas limitações de condições físicas adequadas de atendimento ao público. Fora isso, quando eu falo já no aspecto humano, já no aspecto de profissionais, percebemos que o atendimento é, sim, adequado.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 14 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 12

(continua)

	RESPOSTAS
S1	“Como eu não tenho conhecimento das ações desse núcleo, eu não sei direcionar a competência que ele faz dentro da instituição. Na questão, tem o interprete em sala de aula, por exemplo, para facilitar a compreensão e o conteúdo, na forma de aquisição para que esses alunos compreendam a aula e possam participar e interagir.”
S2	“Eu acredito que vem despertando entre todos os servidores do campus, a ideia da importância de que todos possam está buscando capacitação, conhecimento e experiência, para poder tornar essa inclusão dos alunos especiais dentro do Ifma-Campus Pinheiro possível, pelo menos me sinto assim, instigada a isso. Então, acredito que tudo que o NAPNE faz, todas as ações são muito de incentivo, muito de despertar! Estamos em uma fase de despertar sobre a importância da capacitação da formação dos professores, da formação de gestores, da formação de todo o corpo escolar, para que a inclusão possa ser efetivada.”

Quadro 14 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 12

(continuação)

	RESPOSTAS
S3	“Olha, as ações que o NAPNE vem desenvolvendo, na minha opinião, a minha perspectiva é de que as ações têm o objetivo sensibilizar a comunidade escolar e a comunidade externa. Percebo, nitidamente, que tem influenciado nessa questão da sensibilização das pessoas para adquirirem essa consciência sobre esse alunado, esse público alvo, das necessidades que esses alunos tem. Quando digo comunidade escolar, estou me referindo porque há um despertar pelos professores, há um despertar pelos alunos, há um despertar para se ter essa atenção, esse interesse, esse cuidado com os alunos que tem deficiência, no sentido de promover esse processo de ensino-aprendizagem, para que a limitação não prejudique o seu aprendizado. Acredito muito que as ações desenvolvidas pelo NAPNE, essas questões de sensibilização, de reunião, de comunicação, de orientar os professores, os alunos, qual a postura que deve ter, o que se deve praticar em relação a esses alunos com deficiência, é um ponto muito positivo, que é algo muito importante para essa política de inclusão desenvolvida pelo campus.”
S4	“Eu considero satisfatória as ações promovidas pelo núcleo, na questão de política educativa no campus. Fora uma particularidade minha, não sei se tu vais botar na tua pesquisa, o que eu não vejo é alguns professores fazendo esse link entre docente e o núcleo, que acho que deveria ter, para andarem mais juntos. Na realidade, para mim, o que vejo, acaba o NAPNE ficando desmotivado para fazer um trabalho, até porque o que percebo é como se os professores não valorizassem o trabalho deles e que na verdade o trabalho deles é de extrema importância para haver uma maior inclusão desses alunos, porque querendo ou não querendo, o NAPNE ele acaba motivando esses alunos. É o meu olhar.”
S5	“Bom, acredito que se não tivéssemos o NAPNE, estaríamos mais atrás no que a gente considera de inclusão. É justamente a insistência, persistência e a garra desse núcleo e os profissionais que estão lá, que se consegue abrir os olhos da necessidade de trabalhar a inclusão nas suas várias entradas e vertentes, possibilitando progredir e ajudar, seja por dedicação ou imposição legal. Então, a política que o NAPNE tem, faz com que o campus seja hoje uma referência em várias ações, tanto é que somos reconhecidos e buscados por vários estudantes da baixada com deficiência, por que sabem que terão um atendimento digno. Assim, o NAPNE foi essencial no progresso do Ifma-Campus Pinheiro, nessa área da inclusão.”
S6	“As ações desenvolvidas pelo NAPNE têm alguns impactos, claro, mas acredito que são bem poucos, pois não é tão efetivo no meu ponto de vista, certo?! Então, assim, vou dá o exemplo do Simpósio, que antes de acontecer tem toda uma movimentação por parte dos docentes e servidores para que esse Simpósio venha acontecer, mas depois que acontece, não vejo essas ações se materializarem da forma que deveriam ser. Com isso, tem os impactos de estimulação, de sensibilização, mas de forma momentânea, onde após as ações, elas não se tornam frequentes, então, os impactos são bem poucos. Negativos? Impactos negativos das ações, não vejo nenhum impacto negativo, deveria acontecer mais para que esses impactos, essas ações fossem mais presentes. Eu acho que é isso.”
S7	“Eu acho que o impacto é a integração dos alunos com nas atividades educativas, por exemplo, nossos alunos que eram surdos, saíram no ano passado, eles participavam de concurso de dança, víamos que eles estavam realmente integrados às atividades educativas, não só em sala de aula, mas integradas ao campus. Eu acho que esse é o impacto, a integração dos estudantes.”
S8	“Creio que o NAPNE não deixa as preocupações com as políticas de inclusão serem esquecidas. Acredito que todos esses eventos e o simpósio, toda essa preocupação com a qualificação e a preocupação com a qualidade de como o aluno é recebido e acolhido dentro do instituto, faz com que as pessoas, os servidores, os terceirizados e a própria comunidade continue com essa preocupação e com essa conscientização de que é preciso incluí-los.”

Quadro 14 - Relação de participantes (servidores – S) e respostas à pergunta 12

(conclusão)

	RESPOSTAS
S9	“É, devido as dificuldades apresentadas, considero que esse impacto ainda é mínimo, onde precisamos fortalecer o núcleo, uma política voltada para o NAPNE, de reconhecimento por parte dos servidores de que ali é um espaço extremamente importante para se pensar em estratégias de ensino-aprendizagem, políticas de ações afirmativas, que atuem no sentido de receber esses alunos com deficiência no campus, garantindo a permanência, visto que o índice de evasão e de reprovação desses alunos é muito alto, principalmente de retenção nas disciplinas. É preciso também, sensibilizar os professores, para que abracem um projeto, uma perspectiva de adaptação pedagógica, curricular e metodológica, para atendimento em sala de aula. Temos professores que chegam junto ao núcleo e solicitam a compra de materiais pedagógicos, solicitam uma reflexão conjunta para construção de estratégias de adaptação do currículo e das metodologias práticas para esses alunos, mas ainda é mínimo esse grupo de docentes, o impacto então, nesse sentido, ainda é um pouco abaixo do esperado.”
S10	“Ronaldo, como eu já tinha te dito, o único movimento que eu veja de fato e de forma explícita é o Simpósio, e vejo que os alunos se empolgam de forma imensa, muitos alunos inclusive gostam, vem profissionais de fora, vem comunidade, vem muita gente participar. Realmente é um evento bem bacana e vejo que esse impacto, tanto político como social, transforma a cara do Ifma, faz com que o Ifma seja aquela escola que o pai deseja colocar o filho que tem problemas! Problemas não, dificuldades, mas infelizmente a realidade. Esse impacto grande eu não enxergo além desse Simpósio, que exista alguma coisa, se existe, o NAPNE precisa divulgar mais. O NAPNE precisa falar mais, precisa desenvolver de forma mais aberta o que realmente está fazendo, porque eu não tenho conhecimento. Verificamos aqueles e-mails chegando, mas, sempre que vejo algum e-mail do NAPNE, é só para falar do Simpósio. Ou não estou prestando atenção ou é só, realmente, o que tá vindo.”
S11	“Creio que seja positivo. Acredito que o que temos hoje na instituição, de profissionais e materiais para trabalhar com esses alunos, são frutos de ações que o NAPNE realizou anteriormente e acho que não tenha mais por conta desse período de escassez que estamos vivendo atualmente.”
S12	“Bem, como as ações, sobretudo a partir de 2019, é que conseguimos ter mais profissionais para atender ao público com deficiência. Percebemos que o NAPNE conseguiu se estruturar e fornecer formação aos profissionais do campus, fornecer o atendimento necessário a esses alunos. Então, houve uma melhora significativa nas ações e nos impactos delas no campus nos últimos 2 anos.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

ANEXO F - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

Quadro 15 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 1

	RESPOSTAS
A1	“Eu entendo que são ações que procuram dar acesso aos benefícios sociais as pessoas com necessidades especiais, que precisam de uma atenção maior.”
A2	“Inclusão é quando você inclui pessoas que em determinado espaço, que acabavam antigamente sendo excluídas por conta das diferenças entre outras pessoas. Então é quando você busca a maneira de trazer aquela pessoa ou aquelas pessoas pra esse espaço pensando nas condições que vão favorecê-las.”
A3	“Inclusão pra mim é tipo incluir, por exemplo uma sociedade, vamos incluir todos da sociedade, isso pra mim é inclusão, colocar todos no mesmo projeto, na mesma sociedade.”
A4	“Inclusão eu acho que é tratar todo mundo com dificuldades ou não, por igual.”
A5	“É quando a pessoa faz parte de algum tipo de grupo, algum meio social.”
A6	“Bom professor, pra mim inclusão, é incluir, permitir, interagir entre ambas as partes, seja ela raça, cor e idade.”
A7	“Inclusão é incluir pessoas em grupos que elas não estavam antes.”
A8	“Inclusão seria um processo com o intuito de juntar meios e ações que combatam a exclusão, dando a oportunidade de igualdade a todos.”
A9	“Eu entendo por inclusão, incluir, ou seja, todos terem os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, independente de raça, cor, religião, e para que todos sejam tratados sem diferenças.”
A10	“É como se fosse entrar em alguma coisa, colocar outra pessoa, uma pessoa que não tá lá ainda nesse lugar, é isso que eu entendo por inclusão.”
A11	“Inclusão é incluir, acrescentar, adicionar pessoas ou coisas em grupos, a igualdade entre os diferentes indivíduos em uma sociedade.”
A12	“Pra mim inclusão é incluir todos sem distinção de ninguém, por raça, cor, doença, entendeu? É todo mundo participando de diversas coisas, diversos fatores, é isso.”
A13	“São todas as ações que combatem a ‘exclusão’. São os benefícios da vida em sociedade.”
A14	“Inclusão seria integrar as pessoas segregadas oferecendo as mesmas oportunidades de acesso a todos.”
A15	“Um ato de incluir-se, de envolver alguém em determinada coisa.”
AD1	“Bom o que eu entendo sobre inclusão, acredito que inclusão são todos os integrantes de um grupo em comum, por exemplo a escola, que participam efetivamente de todas as tarefas impostas para eles em conjunto.”
AD2	“Eu entendo por inclusão que é o ato de incluir ou acrescentar coisas ou objetos, vamos dizer assim, onde antes elas não podiam participar.”
AD3	“Deve oferecer oportunidades para todo mundo independente do gênero, ou qualquer coisa, pra mim é isso.”
AD4	“Bom, o que eu entendo por inclusão é incluir pessoas que tem deficiências a algum local.”
AD5	“Vem de incluir, inserir alguma coisa”.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 16 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 2

(continua)

	RESPOSTAS
A1	“Bom, eu não sei responder essa pergunta.”
A2	“Enxergo de forma positiva, porque lá tem todo um apoio pra incluir eles de diversas formas, então tanto os professores quanto os coordenadores até os próprios alunos, sempre estão buscando maneiras de incluir eles, então eu acho que eles se sentem confortáveis, e a relação lá é positiva no sentido de que sempre que tem algum evento eu vejo muito o “X” sendo incluído, ele tendo um papel bem importante, e parece que ele se sente bem confortável, então é bem positivo.”
A3	“Eu vejo que eles são tratados de forma diferente da gente, é mais atenção para eles porque eles precisam, tem deficiência, mas assim, eu vejo que eles precisam de um cuidado maior, o mesmo estudo que a gente tem eles também tem, mas para eles tem que ser uma forma mais explicada, uma forma mais detalhada para poderem entender, mesmo que seja com uma deficiência eles são muito inteligentes. Então eu vejo que o campus se adapta também ao aluno com deficiência, ele dá o seu jeito de pôr esse aluno, de incluir esse aluno nas atividades, sempre um jeito de colocar os alunos no meio do campus, das coisas do campus.”
A4	“Eu acho boa, baseado no número pequeno que a gente tem de alunos com deficiência, alguma deficiência assim, no campus.”
A5	“Olha eu acredito que eles sejam incluídos sim, só que eu acho que só tem um aluno com deficiência lá no campus, só que eu também não sento com ele, mas acho que são inclusos.”
A6	“Sim professor, a minha versão sobre, é impor as pessoas melhor condição, isto é, melhorias nesse meio.”
A7	“Professor eu nunca parei pra pensar, eu nunca parei pra analisar esses tipos de alunos dentro do campus, entendeu? Então eu não sei.”
A8	“A educação inclusiva no campus é boa, no entrando poderia melhorar em diversos aspectos, exemplo seria alunos com deficiência visual que não possuem professores de Braille, e para que houvesse maior inclusão dele, era necessário acompanhamento periódico de profissionais capacitados na área.”
A9	“Eu sinto que a gente se esforçar ao máximo pra incluir os alunos com deficiência, em eventos, atividades e algo do tipo e tudo o que acontece no campus, mas muitas vezes essa tentativa é muito forçada, ou seja, a gente não trata eles de forma natural, da forma que eu sinto que eles gostariam de ser tratados.”
A10	“Eu acho que eles não são muito beneficiados da forma certa, porque a estrutura do IFMA, ela tem os banheiros, os bebedouros, são pra gente que não tem nenhum desses problemas, então eles que tão tendo que se adaptar com a estrutura que foi feita pra gente, então acho que eles não são muito beneficiados nisso.”
A11	“No quesito de estrutura física nosso Campus oferece rampas de acesso, banheiros adaptados, e até a área da quadra com bloquetes, mas no quesito de aprendizagem deixa um pouco a desejar por conta da falta de profissionais capacitados.”
A12	“Bom, na minha opinião lá na escola não tem muito esse negócio de exclusão entendeu? Porque eu vejo ali, tanto que tem “X” com deficiência visual, a professora sempre o inclui na atividade de educação física, na atividade da dança, sempre eles incluem todos. E eu vejo que os professores procuram a melhor forma de provar tanto para o aluno com deficiência que ele pode tudo e para os outros alunos mostrar que ter uma deficiência não significa que não pode nada.”
A13	“Eu observo eles como observo qualquer aluno e me sinto na obrigação e dever de ajudá-los, se tiver precisando.”
A14	“Os vejo como pessoas importantes que devem receber os serviços que atualmente são possíveis e cabíveis a atual situação do campus Pinheiro.”

Quadro 16 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 2

(conclusão)

	RESPOSTAS
A15	“Eu sinto que eles são incluídos, quando eu participo de oficinas e vejo alguns deles participando comigo também. O Ifma é a primeira escola que eu faço parte e que eu vejo várias pessoas com deficiência participando também, porque em todas as escolas que eu já estudei, sempre sentia que eles eram mais excluídos.”
AD1	“Bom, para os alunos com deficiência certamente inclusão é um processo mais complicado, vejo que a indisponibilidade de um material para seja qual for a deficiência do estudante é um problema, outra é a participação de determinadas atividades que ele não pode fazer pela deficiência e a falta de um profissional especializado para auxiliá-lo e por aí vai.”
AD2	“Sim, a escola tem esse papel importantíssimo desde o processo seletivo até a formação dos alunos, é a questão da inclusão, a escola trabalha muito isso, e eu tiro por mim, eu nunca fui excluída de nada na escola por ter uma deficiência física, eu achei importantíssimo isso no Ifma.”
AD3	“Eu sinto que os alunos todos são incluídos, independente de tudo.”
AD4	“Sim, a gente se sente muito bem acolhidos e incluídos na sociedade lá do campus.”
AD5	“O campus se esforça para fazer essa inclusão”.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 17 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 3

(continua)

	RESPOSTAS
A1	“Na minha sala possui duas pessoas com uma certa deficiência que eu não sei falar qual é, mas eu percebo que um deles tem bastante dificuldade em pegar os assuntos e também frequentemente ele passa mal nas aulas.”
A2	“Sendo bem sincera, eu acho que a experiência que eu mais tive com relação a pessoas com deficiências foi ano passado no simpósio, estavam falando muito sobre a questão de ações inclusivas pra pessoas com deficiências visuais, e foi lá que eu conheci, eu vi, eu tive muito acesso as oficinas que estavam tendo e tudo, e como eu era monitora, eu acabei tendo bastante contato com as pessoas, com alguns familiares dos adolescentes das pessoas com deficiência que estavam lá, inclusive eu conheci um garotinho muito fofo, e na minha humilde opinião foi uma experiência muito incrível, não sei se é correto falar que foi incrível, mas foi como se eu tivesse conhecendo um novo mundo, sabe? Vendo como era que ele lidava com certas coisas, as metodologias, as que já foram criadas pra incluir mais eles, então foi uma experiência bem bacana! Eu já tinha ouvido falar sobre algumas metodologias de inclusão, mas uma coisa é quando a gente vivência, e ter participado do simpósio abriu ainda mais meus olhos com relação a isso.”
A3	“Eu tive experiência sim com o “X”, que é um aluno com deficiência do Ifma, deficiência visual, e tive a experiência de ajudar ele em atividades, a ajudar a entender um assunto, porque ele não estava entendendo. E eu já convivi sim com outras pessoas, com uma outra garota a muito tempo que estudava comigo, que também tinha deficiência visual.”
A4	“Não convivo.”
A5	“Eu ainda não tive essa oportunidade de ter essa experiência.”
A6	“Bom eu nunca convivi, eu nunca tive experiência assim com pessoas com deficiência, dentro do IFMA assim não.”
A7	“Não possuo.”
A8	“Já convivi com um colega com deficiência auditiva na minha antiga escola e percebi que o mesmo não era tão incluído. Já no Ifma, ainda não tive a oportunidade de ter experiência alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas.”
A9	“Eu não tenho uma convivência com nenhum aluno com deficiência dentro do campus Ifma, apenas o “X” que a gente só se encontra pelos corredores.”

Quadro 17 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 3

(conclusão)

	RESPOSTAS
A10	“Na minha sala não tem ninguém com deficiência, mas na sala de informática, quando eu estava no primeiro ano ela era a primeira sala do corredor, e aí as vezes q gente olhava o menino de informática ele não enxerga e ele sempre precisa de ajuda pra ir no banheiro e beber água, as vezes ele consegue ir só, que é justamente eles ficavam na primeira sala porque era mais perto do banheiro e do bebedouro pra ele, mas sempre que ele precisa de alguma coisa ele precisa de alguém do lado, também já vi várias vezes a mãe dele indo buscar ele na escola.”
A11	“No Ifma eu nunca tive experiência alguma.”
A12	“Não, eu não possuo nenhuma experiência com alguém que tenha deficiência. Mas no caso de “X” que ele vinha no ônibus com a gente, ele tem deficiência visual e quando chegava na parada da frente da escola a gente que trazia ele, as vezes alguns alunos que traziam e iam dizendo pra ele o espaço e falava onde tinha algo pra ele tropeçar, só assim que tenho essa experiência.”
A13	“Nesse caso eu não tenho experiência nenhuma.”
A14	“Não.”
A15	“Não, não possuo nenhuma experiência, dentro da minha sala também eu não encontro ninguém deficiência. Dentro da escola eu tenho alguns amigos, eu me comunico com alguns, mas não que eu seja tão próxima deles.”
AD1	“Sim! Apesar da minha experiência com alunos com deficiência no Ifma não seja grande, observo que os alunos com deficiência visual apresentam uma grande dificuldade de locomoção dentro do instituto, por muitas vezes por falta de um acompanhante ou alguém par auxiliá-lo em suas atividades.”
AD2	“Dentro do Ifma eu não tive assim a oportunidade de ter a experiência com ninguém, tanto que dentro da minha sala a única pessoa que tinha deficiência era só eu mesma, mas em momento algum eu me senti excluída de alguma atividade.”
AD3	“No Ifma eu nunca tive, mas quando eu estudava em outra escola tinha um menino que estudava comigo que era mudo e surdo.”
AD4	“Com um aluno cego, que precisava de um pouco de auxílio para andar e para saber para onde ele estava indo.”
AD5	“Possuo uma deficiência e já convivi com outros alunos com deficiência, como cegos e uma cadeirante”.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 18 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 4

(continua)

	RESPOSTAS
A1	“Não, não sei qual serviço é oferecido a esses alunos.”
A2	“É oferecido, inclusive tem um núcleo de apoio lá, cujo a sigla eu não me lembro agora, mas eu sei que tem.”
A3	“Eu não sei se existe algum serviço de apoio aos alunos com deficiência no Ifma, porque eu nunca ouvi falar também, e não sei se é oferecido alguma ajuda específica a eles.”
A4	“Não sei responder.”
A5	“Eu nunca ouvi falar sobre o serviço de apoio lá do campus, nem o núcleo que trabalha com a inclusão, mas não sei se tem. Se tiver, eu não sei.”
A6	“Talvez tenha, mas eu não sei quem é e nem quem oferece.”
A7	“Não sei.”
A8	“Sim, no Ifma campus Pinheiro há núcleos de apoio ao educando, como o Neabi, NAPNE e NAE, ajudando assim na inclusão do aluno .”

Quadro 18 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 4

(conclusão)

	RESPOSTAS
A9	“Eu sei que é oferecido, porém não sei quais os serviços são oferecidos e qual o nome do núcleo.”
A10	“Não sei responder.”
A11	“Professor, sinceramente eu não sei, a única coisa que eu vejo é interprete de Libras em alguns eventos que eu já participei no campus.”
A12	“Não, eu não sei de nenhum núcleo em grupo, eu só sei que tem o profissional de Libras que também ele ensina o Braille pra “X” que tem deficiência visual, só esse.”
A13	“Nesse caso eu não sei quais são os serviços que a instituição oferece para os alunos com deficiência.”
A14	“É oferecido ao aluno com necessidade especial, porém não sei quem oferece o serviço.”
A15	“O que eu sei é que eles recebem sim apoio da escola, eu só não sei explicar detalhadamente quem oferece e qual o serviço que eles oferecem.”
AD1	“Bom, talvez tenha, só que eu não conheço nenhum, nunca pesquisei sobre, então eu não sei.”
AD2	“Olha, no Ifma eu conheci um núcleo que foi o NAPNE, que é a assistência aos alunos com deficiência, e não cheguei a me informar muito sobre o que eles faziam, só sei que quando o aluno precisasse de alguma assistência, como médico, de alguma bolsa de estudos, alguma coisa assim relevante aos estudos, o aluno poderia procurar esse núcleo que eles ajudavam, mas assim eu não sei muito sobre o núcleo em si.”
AD3	“Se tem eu não sei, não sabia, e quem oferece também eu não sei.”
AD4	“Quem oferece é a CAE.”
AD5	“É o NAPNE. Ele oferece apoio a nós alunos com deficiência, no sentido de ajudar nosso desempenho acadêmico.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 19 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 5

(continua)

	RESPOSTAS
A1	“Eu não conheço, e não participo de nenhuma ação.”
A2	“Eu não conheço quase nenhuma, acho que a única que eu conheço é o simpósio que acontece todo ano e com um tema diferente. Inclusive foi lá que eu aprendi muitas coisas, mas eu já também vi alguns livros de Braille na biblioteca. Fora isso eu não sei mais nada e eu acho que eu tenho que procurar saber mais a respeito porque eu participei como monitora no simpósio ano passado.”
A3	“Eu não sei responder essa pergunta, porque eu não tenho nenhum envolvimento com isso.”
A4	“Sim, há uma palestra no Ifma, no primeiro ano que eu estive no campus, sobre inclusão social. Eu participei, mas não diretamente.”
A5	“Não, não conheço nenhuma ação política e nunca participei porque eu não conheço.”
A6	“Eu já participei de dois eventos que foi sobre deficiência visual, e de mudos, mas eu não lembro o nome, e acredito que eles não sejam políticos, mas sim inclusivos.”
A7	“Não conheço.”
A8	“Uma das principais ações que o Ifma promove são os eventos de inclusão, participo de todos que o núcleo de assistência ao educando promove como meio de inclusão.”
A9	“Não conheço e não tenho conhecimento sobre as ações e políticas em relação a esse assunto. Ainda não tive a oportunidade de participar de evento que trate sobre isso.”
A10	“Também não sei responder.”
A11	“Professor, sinceramente eu não conheço nenhuma dessas ações.”
A12	“Não, eu não conheço nenhuma dessas ações.”

Quadro 19 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 5

(conclusão)

	RESPOSTAS
A13	“Eu participei um ano no simpósio de educação inclusiva, lá no Ifma, como monitor.”
A14	“Não tenho conhecimento sobre isso.”
A15	“Eu nunca tive o interesse em participar dessas ações e que me recordo acho que já tiveram eventos de inclusão no campus eu já estando lá, mas eu não sei explicar quais foram.”
AD1	“Não.”
AD2	“Sim, eu conheço. A escola todo ano tem um simpósio que fazem e geralmente o tema é a inclusão da pessoa com deficiência ou com algum tipo de deficiência no contexto educacional. Geralmente eu participava das palestras.”
AD3	“Eu não sei responder essa daí.”
AD4	“Não, não conheço as ações e/ou políticas, mas eu já entrei em eventos de inclusão no campus.”
AD5	“Conheço e geralmente eu participo. A ação é o simpósio de educação inclusiva que ocorre todos os anos.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 20 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 6

(continua)

	RESPOSTAS
A1	“Na minha opinião a maior dificuldade é a falta de estrutura predial adequada para a escola.”
A2	“Essa é uma boa pergunta. A facilidade talvez esteja na questão de conseguir os materiais pedagógicos e também os professores tem alguma forma de treinamento pra saber qual a melhor forma de abordar o aluno e de explicar o conteúdo, dando pra ele o máximo de acompanhamento no sentindo que eles consigam estar o máximo incluídos nas aulas e na didática do professor. A dificuldade acho que estaria ligada com alguns pontos do campus e da infraestrutura do campus que precisam ser melhorados.”
A3	“Assim, eu vejo que os alunos de lá eles não são incluídos muito nas atividades que tem no campus porque não acham muita facilidade pra colocar eles nos projetos, nas coisas que tem no Ifma. Eles têm dificuldade muito grande de se impor, de estar no meio, de incluir eles no campus. Os alunos com deficiência, são muito difíceis de estar nas atividades que o campus faz, são poucos os projetos que a gente vê esses alunos. A dificuldade do campus é muito grande, porque o campus requer muito do aluno, não vou saber lhe dizer agora o que, mas alunos com deficiência tem muitas dificuldades e poucas facilidades.”
A4	“Não sei responder.”
A5	“Depende, pode ser estrutural, como já tem um aluno com deficiência visual, podia ter mais aquele negócio lá pra ele se segurar, fazer tipo um caminho pra ele, pra outras pessoas que também tem outros tipos de deficiência. Falta mais projetos falando sobre inclusão.”
A6	“A maior dificuldade é adaptar o espaço principal a essas pessoas, assim facilitando a entrada e saída delas sem nenhuma ajuda.”
A7	“Eu não sei, eu não presto atenção nisso.”
A8	“Acredito que há várias dificuldades, uma delas seria a estrutura aos alunos com deficiência visual e cadeirantes, pois a estrutura não é apropriada aos mesmos, também é perceptível a falta de ações educativas como falta de profissionais capacitados para esse meio. Logo, uma facilidade que o Ifma tem é a seleção por cotas para essas pessoas.”
A9	“Na minha opinião, a nossa maior dificuldade no campus é a falta de piso próprio para pessoas com deficiência visuais, o que dificulta na inclusão porque eles não conseguem encontrar salas, banheiros e refeitório sozinhos, precisando sempre de ajuda.”

Quadro 20 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 6

(conclusão)

	RESPOSTAS
A10	“Uma dificuldade é não ter os recursos necessários para trazer tudo o que eles precisam no campus. Primeiro o dinheiro, e também tem a questão dos equipamentos para melhoria dos banheiros e também alguns equipamentos para melhoria do estudo dentro da sala de aula.”
A11	“A maior dificuldade para aqueles que possuem necessidades físicas fica bem na porta de entrada do nosso campus, que não é acessível.”
A12	“Eu acho que a questão da estrutura é um fator bem relevante, porque a estrutura da escola não é adequada tanto para “X” que tem deficiência visual, quanto para outros que tem outras deficiências também. Vamos supor que na escola tivesse um cadeirante, a estrutura não seria adequada. E também as ações educativas porque durante o ano eu vejo vários eventos, mas eu não vejo um evento voltado só para os alunos com deficiência, eles podiam fazer um evento voltado só pra isso, só para alunos com deficiência, essa questão da inclusão, tanto para os outros alunos verem as dificuldades que os alunos com deficiência tem.”
A13	“Eu vejo e entendi que existe uma certa dificuldade tanto estrutural como ação educativa.”
A14	“A falta de estrutura até mesmo da escola e falta de algumas ações educativas que preparem e formem professores para lidar com essa situação.”
A15	“As dificuldades que a gente encontra são falta de material, de recursos e de alguns equipamentos que adaptados para os alunos com deficiência.”
AD1	“Eu acredito que principalmente por questões estruturais, deveria ter pelo menos rampas para cadeirantes, profissionais para auxiliar outros alunos com deficiência.”
AD2	“Assim, as dificuldades seria a questão de estrutura financeira, acho que se a escola tivesse uma estrutura financeira melhor ela poderia investir mais na inclusão e também acho que por parte dos alunos, porque alguns alunos eles mesmos próprios se excluem, mesmo a escola trabalhando o processo de inclusão, os próprios alunos é que se incluem. Eu acho que esse seria uma dificuldade.”
AD3	“Eu acho que não tem nenhuma dificuldade não, todos são incluídos da mesma forma, tudo igual.”
AD4	“Falta de estrutura para receber mais alunos com deficiência e ações educativas.”
AD5	“Falta de piso tátil e identificação em braille das salas e demais dependências da escola.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 21 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 7

(continua)

	RESPOSTAS
A1	“Não conheço o NAPNE.”
A2	“Conheço, porém não sei dizer com convicção qual é o papel dele no campus, porque eu acho que é voltado para várias áreas, principalmente com relação aos alunos com necessidades especiais.”
A3	“Eu conheço, é o núcleo de acesso aos alunos com deficiência no campus, mas eu não sei lhe dizer o papel deles para os alunos com deficiência.”
A4	“Sim, conheço e acho que o fundamento do NAPNE é incluir os alunos com deficiências, buscar as melhores soluções para os probleminhas que os colegas com deficiência talvez possam ter dentro da escola.”
A5	“Não, eu não conheço.”
A6	“Não tenho essa informação.”
A7	“Não conheço.”
A8	“Sim, conheço, o NAPNE tem como papel de oferecer apoio necessário aos estudantes com deficiência, promovendo ações que levam a reflexão, sobre a inclusão no meio escolar e na sociedade como um todo.”

Quadro 21 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 7

(conclusão)

	RESPOSTAS
A9	“Não, eu não conheço.”
A10	“Não, não conheço.”
A11	“Eu não conheço.”
A12	“Não, eu não conheço esse núcleo.”
A13	“Não conheço, não.”
A14	“Não conheço.”
A15	“Não, ainda não cheguei a conhecer esse núcleo.”
AD1	“Não, eu não sabia, não faço ideia.”
AD2	“Sim, é um núcleo que trata da inclusão do aluno com necessidades específicas que ingressam no Ifma, eles dão condições adequadas aos alunos para permanência no campus até a conclusão do curso.”
AD3	“Eu não sei responder essa pergunta.”
AD4	“Só conheço, mas não sei qual o papel dele.”
AD5	“Conheço, ele ajuda a nós que possuímos deficiência.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 22 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 8

	RESPOSTAS
A1	“Não, eu não conheço os serviços.”
A2	“Infelizmente, não.”
A3	“Eu não sei quais serviços são oferecidos por eles, porque eu não me ligo muito a isso.”
A4	“Não conheço.”
A5	“Não, eu não conheço.”
A6	“Não conheço nenhum serviço.”
A7	“Não conheço.”
A8	“Sim, conheço, o NAPNE tem como serviço implementar as políticas de educação inclusiva, incentivar e facilitar os processos de inclusão educacional, promover a cultura da educação inclusiva, e quebrar barreiras educacionais e atitudinais.”
A9	“Não, eu não conheço.”
A10	“Não, também não conheço.”
A11	“Eu não conheço.”
A12	“Não, como eu não conheço o NAPNE, então eu não conheço esses serviços, mas eu acho que deve ser dar auxílio para essas pessoas com deficiência, tanto financeiramente como na parte educativa.”
A13	“Eu não conheço, mas entendo que o NAPNE é que dá toda essa estrutura para essas pessoas que tem uma certa dificuldade.”
A14	“Não conheço.”
A15	“Não conheço.”
AD1	“Não, eu desconheço.”
AD2	“Olha, não me lembro quais são os serviços.”
AD3	“Não conheço, não.”
AD4	“Não, não conheço.”
AD5	“Alguns. Ajudam com o braille e quando há alguma dificuldade.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 23 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 9

	RESPOSTAS
A1	"Não, não conheço."
A2	"Eu sei, mas não sei dizer o que cada um desenvolve."
A3	"Eu não sei quais são os profissionais e nem os serviços que eles oferecem. Realmente eu não sei responder essa pergunta."
A4	"Não sei."
A5	"Não."
A6	"Não."
A7	"Não sei."
A8	"Sim, sei. Existe um professor do atendimento educacional especializado, interprete de Libras, transcritor de Braille, e uma terapeuta ocupacional."
A9	"Não, eu não tenho conhecimento."
A10	"Não conheço."
A11	"Não conheço."
A12	"Não, eu não conheço nenhum. Acho que "A" atua, porque ele que ensina o Braille para "X", que tem deficiência visual."
A13	"Assim, como não tem esse tipo de aluno em minha turma, eu não me interessei em saber quem trabalha nessa parte."
A14	"Não tenho conhecimento."
A15	"Também não conheço."
AD1	"Não, não."
AD2	"Conhecer eu conheço, agora saber o que eles desenvolvem, não sei não."
AD3	"Eu não sei quais são não."
AD4	"Eu só lembro de uma pessoa, "C", o outro pessoal eu não lembro e não sei qual o trabalho que ele desenvolve."
AD5	"Conheço o "A" que ajuda no braille e conheço a "L" que é interprete libras."

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 24 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 10

(continua)

	RESPOSTAS
A1	"Sim, conheço um colega, mas não tenho informações sobre o atendimento que ele recebe."
A2	"Não conheço, conheço apenas um, mas de vista e também não sei quais são os atendimentos."
A3	"No Ifma Campus Pinheiro, conheço alunos sim, o "X", que é um dos alunos que conheço e que tem atendimento no NAPNE, mas não sei quais serviços são prestados a eles, quais atendimentos são prestados. Não me envolvi muito com isso para saber, fui de ajudar ele, mas não sei o atendimento que ele recebe do NAPNE."
A4	"Só conheço um, mas não sei quais são as atividades prestadas."
A5	"Não."
A6	"Professor, eu nunca tive contato com alunos que possam ter deficiência e que possa me explicar sobre isso."
A7	"Não."
A8	"Não sei especificamente, mas sei que são alunos com necessidades especiais, tais como deficiências visuais, auditivas, cadeirantes dentre outros."
A9	"Eu conheço apenas o "X", porém não sei quais são os atendimentos executados."

Quadro 24 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 10

(conclusão)

	RESPOSTAS
A10	“É eu conheço porque são alunos que tem necessidades educacionais específicas como senhor falou, mas a outra pergunta eu não sei responder. Eu conheço só um com deficiência visual.”
A11	“Professor, não sei.”
A12	“Eu só conheço um que é “X”, que eles ensinam Braille a ele e dão assistência.”
A13	“Sim, conheço o menino de informática, que não estou me lembrando o nome dele agora, mas eu sei que ele tem deficiência visual, mas não sei quais são os atendimentos que dão para ele.”
A14	“Conheço o “X” que tem deficiência visual, e é ofertado o serviço de acompanhamento de um profissional para ajudá-lo nos trabalhos em geral na sala de aula.”
A15	“Acho que os tipos de deficiência que a gente mais encontra no Ifma são os cadeirantes. Também conheço alguns com deficiência visual, na verdade eu conheço só um, mas acho que devem ter mais nos outros turnos ou nas outras salas também.”
AD1	“Como eu não conheço o programa, não sei responder essa pergunta.”
AD2	“Conhecer eu conheço sim, eram 3 alunos que tinham deficiência auditiva, agora os trabalhos executados eu não me lembro assim.”
AD3	“Eu conheço alguns, mas os atendimentos eu não sei quais são. Eu conheci ano retrasado logo quando eu entrei no Ifma no começo, eles eram do terceiro ano, eram dois 'mudinhos'.”
AD4	“Eu com deficiências crônicas e “X” com perda de visão.”
AD5	“Eu tenho cegueira e recebo atendimento com relação a material impresso em braille.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 25 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 11

(continua)

	RESPOSTAS
A1	“Eu não tenho conhecimento das dificuldades do NAPNE, mas de alguns conhecidos eu sei que frequentemente essas pessoas com dificuldades vão para enfermaria, ou até mesmo nem vão para a escola, devido essa dificuldade que eles têm.”
A2	“A facilidade é que o NAPNE tem um bom material de apoio e os profissionais que trabalham lá são muito qualificados e sabem lidar com cada um dos alunos e suas necessidades especiais, sem contar que eles parecem gostar muito do que eles fazem.”
A3	“Para mim, acho que eles têm uma dificuldade maior, porque são alunos com deficiência, tem que tratar bem os alunos, tem que ter uma atenção maior, então eu acho que é bem difícil conseguir. A facilidade deles é de conversar com os alunos, entender o que o aluno passa na escola.”
A4	“Falta de divulgação é um ponto bem forte, porque o único aluno que conhecemos é o “X”, porque tem deficiência visual, então, tem gente que nem sabe a existência do NAPNE, eu por exemplo até hoje não sei a finalidade dele, não sei se eles fazem projetos pra ajudar, não sei. Falta uma divulgação muito grande, uma roda de conversa com os alunos, para todo mundo ter a ciência, sabe?”
A5	“É realmente falta de divulgação, os alunos sabem mal o que cada profissional que trabalha lá faz.”
A6	“Fica difícil de eu responder porque eu não sei o que é o NAPNE.”
A7	“Não sei.”
A8	“Uma dificuldade do NAPNE seria de sua estrutura ser pequena, com poucos profissionais, sendo assim os discentes ficam com pouco acompanhamento.”
A9	“A falta de recursos e estruturas.”

Quadro 25 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 11

(conclusão)

	RESPOSTAS
A10	“Eu acho que uma das dificuldades é eles não conseguirem oferecer o que eles realmente precisam e as vezes falta de recursos e várias outras coisas.”
A11	“Professor, eu vou usar o exemplo de “X”, o aluno de informática, porque é o único aluno assim que vejo. Ele é cego e noto que tem muitas dificuldades ali no campus, principalmente na entrada, eu não sei se no banheiro masculino é adaptado.”
A12	“Na minha opinião é a questão estrutural da escola e os equipamentos também, alguns equipamentos que era pra ter para esses alunos com deficiência e não tem. Tipo na hora da educação física não tem uma bola para alunos com deficiência visual, como o “X”, o qual deveria ter uma bola que vem com o som.”
A13	“Uma das dificuldades maiores que eu acho é que não tem uma certa pessoa para que fique com eles da porta da escola até a entrega ao ônibus. Isso eu acho uma dificuldade muito grande, porque como sabemos muitos não tem veículo próprio, então muitos dependem do ônibus público, então eu acho uma dificuldade muito grande na hora deles subirem e na hora deles descenderem, acho que deveria ter uma atenção maior nesse caso.”
A14	“De maneira geral as dificuldades do NAPNE seriam a questão orçamentária que consequentemente vai impossibilitar e inviabilizar alguns serviços para os alunos que possuem a deficiência e outros serviços para os professores.”
A15	“Acho que a maior dificuldade que os alunos enfrentam é o medo, ou até mesmo a vergonha de se incluir, de não se sentir uma pessoa normal entre aspas, e acho que o principal objetivo do NAPNE é isso, promover a cultura dessa convivência, quebrar essas barreiras.”
AD1	“Pelo NAPNE eu não posso responder, porque desconheço. Mas os alunos, eu vejo que eles têm muitas dificuldades de estudar devido a falta de estrutura e alguns projetos do IFMA, e também pela locomoção, pois muitos moram longe, bem como a dificuldade da escola.”
AD2	“Acho que o NAPNE é a questão de alunos com deficiência, porque a escola tinha uma pequena quantidade de alunos, não era muito grande, então acho que fica mais fácil a questão da inclusão. E para os alunos, acho que a facilidade era a inclusão deles com os outros próprios alunos.”
AD3	“Eu acho que não tem nenhuma não, acho acessibilidade e inclusão é tudo igual pra todo mundo, eu acho.”
AD4	“Não vejo nenhuma dificuldade.”
AD5	“Falta de recurso e piso tátil”.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

Quadro 26 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 12

(continua)

	RESPOSTAS
A1	“São impactos positivos, onde essas pessoas com necessidades são tratadas de forma adequada psicologicamente e também de forma específica, nas suas necessidades.”
A2	“Tem um impacto muito positivo e sem sombra de dúvidas tem uma importância gigantesca, porque além de apoiar esses alunos também faz com que outras pessoas que não vivenciam isso acabem entendendo como é, descobrindo coisas novas, também descobrindo como ajudar, e tendo acesso a conteúdo que muitas vezes acabam sendo deixados de lado. Então é uma coisa realmente importantíssima.”
A3	“Para mim, é importante porque vai mostrar para as pessoas que não é só alunos sem deficiência que podem estudar no Instituto Federal, que ter uma facilidade maior de estudo, uma facilidade maior de educação, mostrar para os pais que alunos com deficiência também são capazes; mostrar o quanto eles aprendem.”

Quadro 26 - Relação de participantes (alunos – A e alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas – AD) e respostas à pergunta 12

(conclusão)

	RESPOSTAS
A4	“Eu acho que tem um impacto positivo, é muito bom, até porque é o desenvolvimento do aluno, e porque assim mais alunos que possuem deficiência podem tentar entrar no campus, sabe?”
A5	“Eu não sei como funciona o núcleo.”
A6	“Professor, eu não sei.”
A7	“Não sei.”
A8	“Sim, as ações contribuem de forma elevada para a inclusão, pois os eventos realizados são para a comunidade interna e externa do campus.”
A9	“O departamento deve oferecer os serviços aos alunos com deficiência e assim seria o ambiente, tornando-o mais democrático.”
A10	“Eu acho que elas são importantes porque a questão da inclusão social é justamente pra incluir essas pessoas que são excluídas, então a gente vai tá trazendo-as e vai ser uma nova porta, tipo isso, vai tá abrindo outras oportunidades pra outras pessoas. Ele também vai ganhar uma nova cara com isso, porque ele vai tá incluindo as pessoas que também tem necessidades e mostrando que elas podem estudar da mesma forma e também vai mostrar que elas têm oportunidades iguais.”
A11	“Professor, eu vou ser direta, eu não sei o que é NAPNE, eu nunca ouvi falar sobre NAPNE.”
A12	“Sim, contribuem, na minha opinião, apesar de eu não conhecer o NAPNE, mas eu tenho certeza que eles pensam muito nos alunos, tanto nos alunos com deficiência e a questão dos outros também, para os outros alunos poder entender como são os alunos com deficiência, não que eles devam ser tratados de maneira diferente, mas é que a gente deve dá apoio, incentivar e dizer que ter alguma doença não é o fim do mundo, e eu acho que tudo isso o NAPNE faz e passa pros alunos, e eu acho que as ações deles contribuem bastante pro campus.”
A13	“Eu entendo que sim, porque sempre eles estão dando total apoio para esses alunos que precisam de um pouco mais de atenção.”
A14	“As ações do NAPNE evidenciariam mais a necessidade de inclusão dessas pessoas que pra muitos ainda é escondida, o que faria que houvesse uma política de inclusão mais eficiente no campus.”
A15	“Eu acho que sim, eu acho que contribui muito, porque que o serviço do NAPNE. Eu acho que eles devem proporcionar o apoio aos alunos dentro da sua especificidade.”
AD1	“Olha, acredito que ter um órgão pra prezar e incluir alunos com deficiência já é um bom passo, isso mostra que o IFMA tem foco em incluir alunos. E pode ser que no futuro, a demanda de alunos com deficiência cresça e isso pode impulsionar a importância desse órgão.”
AD2	“Sim, elas são bem importantes na inclusão dos alunos, até na questão na convivência e na quebra de barreiras educacionais.”
AD3	“Eu não sei responder essa daí.”
AD4	“Eles ajudam para que os alunos que tem deficiência não se sintam excluídos no meio do campus.”
AD5	“São importantes para que nos sintamos incluídos dentro do campus.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor