



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANA LUIZE DOS SANTOS

**GESTÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL**

**DOURADOS-MS
2022**

MARIANA LUIZE DOS SANTOS

**GESTÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

**DOURADOS-MS
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S237g	<p>Santos, Mariana Luize do.</p> <p>Gestão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. / Mariana Luize do Santos. – Dourados, MS : UFGD, 2022.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Políticas educacionais. 2. Gestão escolar. 3. Educação inclusiva. 4. Educação profissional. 5. Ciclo de políticas. I. Título.</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

MARIANA LUIZE DOS SANTOS

**GESTÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof.^a Dr.^a Carla Ariela Rios Vilaronga – Membro Titular
Instituto Federal de São Paulo – Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda – Membro Titular
Universidade Federal da Grande Dourados

Aprovada em 17 de março de 2022.

DOURADOS-MS
2022

Aos meus pais, Francino e Sueli, por me incentivarem a nunca desistir de estudar. Dois seres iluminados que, mesmo com toda simplicidade, reconhecem o valor da educação.

AGRADECIMENTOS

Enfim, mais uma etapa concluída, com muitos desafios. Nem a pessoa mais criativa do mundo seria capaz de imaginar o que iria acontecer nesses últimos dois anos. Quando iniciei a minha jornada no mestrado, em 8 de março de 2020, com tantas expectativas, não me passava pela cabeça o que estaria prestes a acontecer com a pandemia de covid-19.

Muitas famílias perderam seus entes queridos. Fomos obrigados a nos distanciarmos das pessoas que amamos e mudar completamente nossa rotina, convivendo diariamente com o medo e a insegurança. A vida mudou nesses dois anos, perdi pessoas queridas, como o Vô Zé, que nos deixou depois de uma longa caminhada, aos 92 anos, e alguns amigos, como o Sr. Mota, que foi quase um pai durante toda a minha infância.

Hoje tenho muito a agradecer, primeiramente a Deus e depois à ciência, tão desacreditada por alguns, mas que foi capaz de devolver paz aos nossos corações e a esperança de que tudo isso um dia será apenas uma lembrança ruim.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, pelos ensinamentos sobre o campo das políticas de Educação Especial. Pela paciência, dedicação e pelo empenho com a minha pesquisa. Você foi uma grata surpresa nesta caminhada, um exemplo de profissional dedicado e disposto a entregar sempre o melhor aos seus alunos. A Academia precisa muito de profissionais como você, exemplo de dedicação e amor ao ofício da docência.

À Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda, pelo acolhimento inicial no programa. Por aceitar participar da minha banca, trazendo grandes contribuições, principalmente nas questões relacionadas à política e à gestão da educação.

À Prof.^a Dr.^a Carla Ariela Rios Vilaronga, referência na área de Educação Especial. Agradeço por aceitar, generosamente, o convite para minha banca e por suas contribuições sobre as políticas de Educação Especial na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, fundamentais para esta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE/UFGD), pelas discussões formativas acerca das políticas e gestão da educação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD), por proporcionar-me a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o universo da Educação Especial Inclusiva e, em particular, à Prof.^a Dr.^a Aline Maira da Silva e à Prof.^a Dr.^a Andressa Rebelo, pelas significativas contribuições dadas ao meu projeto.

À minha instituição, o IFMS: primeiro, por oportunizar esta formação concedendo o afastamento das minhas atividades; e, segundo, por abrir as portas para que a minha pesquisa

pudesse ocorrer na instituição. Tenho orgulho de fazer parte desta equipe que acredita em uma educação pública e de qualidade para todos.

Aos meus pais, Francino e Sueli, dois seres de luz que me ensinaram e ensinam até hoje a valorizar a educação. Sem o apoio de vocês, principalmente por “segurarem as pontas” com a nossa Maluzinha, eu não teria conseguido. Se hoje tenho orgulho em dizer que me tornei Mestre em Educação, eu devo isso a vocês.

Ao meu pacotinho de felicidade, minha Maria Luiza! Mamãe sabe que não foi fácil para você... Quantas vezes deixamos de brincar juntas, pois a “mamãe estava trabalhando”, como você dizia. Mas tudo isso foi por uma boa causa.

Ao meu esposo, Rúdinei, por entender a minha ausência durante esses dois anos. Foram muitos almoços em família em que não pude estar presente.

Às minhas queridas amigas, Sandrinha, Rô, Gessyca, Gabi, Lê e Thais, por proporcionarem-me momentos maravilhosos de descontração e desabafo, mesmo que por WhatsApp, que foram fundamentais para manter a minha força e a minha sanidade mental durante esse período.

À Cristiane da Costa Carvalho, do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD, pela gentileza em traduzir o resumo para a língua estrangeira (inglês).

Ao Madson Melo, estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, pela gentileza em redesenhar o organograma do IFMS.

E à amiga querida do mestrado, Maria Vilma, Obrigada por toda ajuda e por se colocar à disposição sempre que precisei. Estarei aqui torcendo para que sua caminhada seja muito abençoada.

“Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa” (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

RESUMO

A presente investigação está vinculada ao projeto de pesquisa Políticas de Educação Especial: discursos, transversalidades e atuações no contexto da prática, ao Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE) e à linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Particularmente, esta dissertação é provocada pela seguinte problemática: como ocorre a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) para a gestão da inclusão educacional nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)? Nessa direção, esta pesquisa de mestrado teve como objetivo geral analisar a atuação dos NAPNEs para a gestão da inclusão educacional nos *campi* do IFMS. Para isso, elencou-se como objetivos específicos: levantar o contexto das políticas de inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Profissional brasileira; perscrutar os documentos político-normativos do IFMS atinentes à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas; analisar, com base nas atribuições, como são estabelecidas e organizadas as ações desenvolvidas pelos NAPNEs do IFMS, na busca da efetivação das políticas de inclusão. O estudo fundamentou-se na Abordagem do Ciclo de Políticas e na Teoria da Atuação, propostas por Stephen J. Ball e seus colaboradores. Os caminhos metodológicos percorreram uma abordagem qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica, documental (documentos político-normativos internacionais, nacionais e institucionais) e de levantamento. Observados os procedimentos éticos, após a autorização institucional expressa, foram levantadas informações com representantes dos NAPNEs dos 10 *campi* do IFMS, por meio de questionário aberto e de entrevista semiestruturada. A análise dos dados buscou articular-se aos contextos de influência, produção de texto e da prática, propostos pelo método da Abordagem do Ciclo de Políticas, de modo a concentrar-se em cinco eixos temáticos, a saber: a) caracterização dos representantes dos NAPNEs do IFMS; b) contextualização da inclusão de estudantes com necessidades específicas nos *campi* do IFMS; c) composição e atribuição dos NAPNEs nos *campi* do IFMS; d) ações dos NAPNEs nos *campi* do IFMS; e e) desafios para a atuação do NAPNE. Os resultados evidenciam que: a) em sua maioria, os coordenadores do NAPNE são ocupantes de cargos técnico-administrativos, possuem experiências anteriores na área de Educação Especial Inclusiva e exercem outras funções além das desempenhadas no Núcleo; b) os estudantes atendidos não se enquadram apenas como Público-Alvo da Educação Especial; há uma diversidade de especificidades e necessidades que exige da equipe a busca de novos conhecimentos; c) sobre as estruturas física e material, os *campi*, de maneira geral, apresentam uma estrutura arquitetônica acessível, no entanto, no que se refere a materiais para atendimento, existe uma defasagem na maioria das unidades; d) sobre a composição das equipes, observou-se que o número de profissionais não é um entrave para a realização das ações de inclusão, porém, a formação é algo que inviabiliza que os atendimentos realizados sejam mais efetivos, e isso foi apontado como o maior desafio para a atuação do NAPNE no IFMS; e) quanto às atribuições, mesmo previstas em regulamento, cada *campus* apresentou uma organização específica; f) as principais ações englobam o atendimento ao aluno e a orientação ao docente, esta última é comumente relacionada a adaptações que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem do estudante atendido. Em face disso, conclui-se que o processo de inclusão, mesmo com dificuldades, ocorre no IFMS e a atuação dos NAPNEs, no que tange à garantia do atendimento às políticas de Educação Especial Inclusiva, sinaliza aspectos de gestão democrática.

Palavras-chave: políticas educacionais; gestão escolar; Educação Inclusiva; Educação Profissional; ciclo de políticas.

ABSTRACT

This investigation is linked to the research project Special Education Policies: speeches, transversalities and actions in the context of practice, to the Research Group State, Policy and Education Management Studies (GEPGE) and to the line of research Education Policy and Management of the Postgraduation Program in Education (PPGEdu), at the Federal University of Grande Dourados (UFGD). Particularly, this dissertation is provoked by the following problem: how the Centers for People with Specific Educational Needs Assistance (NAPNEs) does act for the educational inclusion management at the campuses of the Mato Grosso do Sul Education, Science and Technology Federal Institute (IFMS)? In this direction, this Master degree's research had as general objective to analyze the NAPNEs' performance for educational inclusion management at the IFMS campuses. For this, it was listed as specific objectives: survey the context of inclusion policies for students that are the Special Education Target Audience (PAEE) in Brazilian Professional Education; scrutinize the IFMS political-normative documents regarding the inclusion of students with specific educational needs; to analyze, based on the attributions, how are established and organized the actions developed by the NAPNEs' IFMS, in the search for the implementation of inclusion policies. The study was based on the Policy Cycle Approach and on the Theory of Policy Enactment, proposed by Stephen J. Ball and collaborators. The methodological paths followed a qualitative approach, using bibliographic and documentary research (international, national and institutional political-normative documents) and survey. After observing the ethical procedures and with the express institutional authorization, information was gathered with the NAPNEs 10 IFMS campuses' representatives, through an open questionnaire and a semi-structured interview. The data analysis was articulated with the contexts of influence, text production and practice, proposed by the Policy Cycle Approach method, in order to focus on four thematic axes, namely: a) characterization of the IFMS NAPNEs' representatives; b) contextualization of the students with specific needs inclusion at the IFMS campuses; c) NAPNEs' composition and allocation on IFMS campuses; and d) NAPNEs' actions on IFMS campuses. The results show that: a) most of the NAPNE coordinators hold technical-administrative positions, have previous experience in the area of inclusive Special Education and perform other functions in addition to those developed in the Centers; b) the attended students do not only fit as Special Education Target Audience; there is specificities and needs diversity that require the team to search for new knowledge; c) in terms of physical and material structures, the campuses, in general, have an accessible architectural structure, however, there is a gap in most units regarding materials for assistance; d) about the teams composition, it was observed that the number of professionals is not an obstacle to carrying out inclusion actions, however, the lack of instruction is something that makes unfeasible a more effective assistance and was pointed out as the biggest challenge for the NAPNE's performance in the IFMS; e) regarding the attributions, even those written in regulations, each campus presented a specific organization; f) the main actions developed include student assistance and teacher guidance, this one is commonly related to adaptations that can facilitate the teaching-learning process of the attended student. It is concluded that the inclusion process, even with difficulties, occurs at the IFMS, and the NAPNEs' performance, in terms of guarantee observance of Special Education Inclusive policies, signals aspects of democratic management.

Keywords: educational policies; school management; Inclusive Education; Professional Education; policy cycle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Disposição geográfica e área de abrangência dos <i>campi</i> do IFMS.....	27
Figura 2 – Parte do organograma dos <i>campi</i> do IFMS	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas com a temática inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica e NAPNE	21
Quadro 2 – Participantes da pesquisa	78
Quadro 3 – Estudantes atendidos pelo NAPNE	80
Quadro 4 – Acessibilidade arquitetônica disponível por <i>campus</i>	81
Quadro 5 – Materiais e equipamentos para atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas.....	82
Quadro 6 – Ano de implementação do NAPNE por unidade.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de estudantes matriculados e cursos ofertados por <i>campus</i> do IFMS	59
Tabela 2 – Total de servidores por <i>campus</i> do IFMS	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
DPR	Diretoria de Políticas e Regulação de Educação Profissional e Tecnológica
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DIREN	Diretoria de Ensino
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EPCT	Educação Profissional Científica e Tecnológica
FIC	Formação inicial e continuada
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
GEPGE	Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas e Gestão da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFEs	Institutos Federais
IFMA	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NUGED	Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDC	Plano de Desenvolvimento de Campus

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEX	Pró -Reitoria de Extensão
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TEC NEP	Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal do Alagoas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santos
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	20
1.2	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	23
1.3	DELINEAMENTO DO OBJETO.....	26
1.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
1.5	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	30
2	CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	32
2.1	INFLUÊNCIAS E PRODUÇÕES TEXTUAIS INTERNACIONAIS.....	33
2.2	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: À GUIA DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	37
2.3	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ..	47
3	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFMS	56
3.1	DIMENSÕES HISTÓRICO-CONTEXTUAIS.....	57
3.2	DOCUMENTAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO IFMS	64
3.3	ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS NAPNES DO IFMS	70
4	ATUAÇÃO DOS NAPNES DO IFMS NA GESTÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL	75
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS REPRESENTANTES DOS NAPNES	77
4.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NOS <i>CAMPI</i>	79
4.3	COMPOSIÇÃO E ATRIBUIÇÕES DOS NAPNES NOS <i>CAMPI</i>	86
4.4	AÇÕES DOS NAPNES NOS <i>CAMPI</i>	91
4.5	DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DOS NAPNES.....	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICES	121
	APÊNDICE A – Ofício-convite para participação na pesquisa	121
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	122
	APÊNDICE C – Questionário	125
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada	127
	ANEXO	129
	ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa	129

1 INTRODUÇÃO

O diálogo entre as modalidades de ensino é uma temática recente no âmbito da pesquisa em educação brasileira, que se torna ainda mais restrito quando envolve articulações entre as políticas de Educação Profissional e de Educação Especial, na perspectiva inclusiva (MACHADO; DAMASCENO; CUPOLILLO, 2012).

A construção dos estudos sobre políticas educacionais vem ganhando espaço nas últimas décadas. Entretanto, apesar do aumento das pesquisas, esta área configura-se como um campo que busca constante consolidação (BALL; MAINARDES, 2011). Para iniciarmos a discussão sobre o objeto da presente dissertação é fundamental contextualizarmos, brevemente, alguns conceitos que versam sobre políticas públicas e gestão da educação.

Segundo Höfling (2001, p. 31), a política pública pode ser entendida como “[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. A autora esclarece que a definição dessas políticas perpassa por um processo de conflito entre os diferentes grupos de interesse nas esferas de poder.

Palumbo (1989) define políticas públicas como o princípio por trás de regulamentos, leis e programas, e podem ser consideradas as estratégias adotadas pelo governo para solucionar os problemas públicos. Segundo o autor, trata-se de uma série histórica que engloba ações, comportamentos e intenções por parte de vários envolvidos.

As políticas sociais surgiram a partir de movimentos sociais no século XIX e referem-se à ação de proteção social, de responsabilidade do Estado, buscando diminuir as desigualdades produzidas pelo desenvolvimento econômico (HÖFLING, 2001). A educação é classificada por Höfling (2001) como uma política social de responsabilidade do Estado, que exige a participação de toda a sociedade no processo de construção.

O termo política é compreendido aqui como “[...] texto [...] (legislação e estratégias nacionais), mas também como [...] processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 25).

Para Vieira (2007), as políticas — ao serem colocadas em prática — são concretizadas por meio da gestão. E essa concretização, tendo em vista as políticas educacionais, “[...] visa incidir na meta principal do processo de escolarização: o sucesso do ensino e da aprendizagem [de todos os estudantes] nas escolas” (NOZU, 2013, p. 137).

O conceito de gestão vem sendo historicamente ressignificado. Para Souza (2014, p. 125), pode ser compreendido como

Processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

Já Cury (2002, p. 165) conceitua gestão como a “[...] geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”.

A gestão, de acordo com Vieira (2007, p. 60), pode ser apresentada em duas classificações: a educacional e a escolar: “[...] a gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais” e relaciona-se à esfera macropolítica (Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais de educação); ao passo que a “[...] gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino” e está ligada à esfera micropolítica (unidades escolares).

Por sua vez, a gestão democrática, garantida constitucionalmente como princípio do ensino público, deve constituir-se um “eixo transversal” que perpassa tanto a esfera macro como a micro (VIEIRA, 2007; NOZU; SOUZA, 2020). Para Dourado (2006), a gestão democrática consiste em um instrumento de participação e autonomia, que vislumbra transformar a instituição e a sociedade em que está inserida.

Alves (2014, p. 21) considera gestão democrática como “[...] um processo de caráter político-pedagógico e administrativo no qual se dá a participação efetiva da sociedade em todos os níveis de decisão e execução da atividade educativa, com real poder de interferência e manifestação”. Nesse sentido,

[...] as instituições de ensino são esferas que materializam a gestão democrática. É no seu interior, a partir da interação de diferentes atores situados na particularidade de um contexto institucional, que a gestão democrática propicia o reconhecimento social da escola como um espaço, científico, cultural, político e inclusivo (NOZU; SOUZA, 2020, p. 298).

A partir da década de 1990 foi disseminado internacionalmente o princípio da educação inclusiva — entendido como um fio condutor para a universalização do direito à escolarização e, simultaneamente, para o atendimento às necessidades específicas dos estudantes, sobretudo daqueles oriundos de grupos historicamente marginalizados (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Nas movimentações globais e nacionais, o princípio da educação inclusiva influenciou a construção político-normativa das interfaces da Educação Profissional e da Educação Especial no Brasil, principalmente após os anos 2000. Sobre as políticas de Educação Profissional,

Moura (2016, p. 49) define-as como ações de governo voltadas à criação de uma educação “[...] que integra cultura geral e formação politécnica, ambas fundamentadas no desenvolvimento omnilateral do ser humano”. No tocante às políticas de Educação Especial, Carvalho (2006) compreende-as como ações articuladas pelo governo na busca de um objetivo específico: a escolarização de estudantes definidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Estudos apontam que nos últimos 20 anos houve avanços na construção de políticas públicas educacionais, tanto no campo da Educação Profissional como no da Educação Especial (MENDES, 2006; KASSAR, 2011; MACHADO; DAMASCENO; CUPOLILLO, 2012). Porém, é fundamental discutir os impactos e a atuação dessas políticas — principalmente na perspectiva da educação inclusiva — com o intuito de diminuir as desigualdades que se perpetuam ao longo dos anos na educação brasileira.

A educação inclusiva no Brasil está extensamente amparada por leis que defendem a igualdade para todos. Mas, as leis por si só não sustentam essa proposta. Logo, para garantir que a inclusão aconteça, torna-se essencial um trabalho entre a escola e todos os demais setores da sociedade. [...] a escola deve aceitar e compartilhar as responsabilidades pela aprendizagem dos estudantes (RODRIGUES; NAIFF; NAIFF, 2012, p. 63).

Conforme Costa e Damasceno (2012), as escolas brasileiras não são organizadas de forma a disponibilizar ao discente PAEE um espaço democrático, que ofereça a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Nessa direção, as barreiras pedagógicas são entraves na conquista pelo direito a uma educação democrática e inclusiva.

Nesse prisma, o papel exercido pela gestão na organização da política e da cultura escolar inclusiva é essencial, pois toda instituição que apresenta princípios inclusivos e democráticos deve contar com uma gestão que conheça o papel social da escola (SANTANNA, 2015). Isso porque, para Nozu e Souza (2020), a gestão educacional/escolar ocupa uma posição estratégica que influencia no desempenho, na configuração e na operacionalização da política de inclusão em educação dos estudantes PAEE. Assim, a gestão é entendida como mediadora do processo de inclusão (NOZU; SOUZA, 2020).

No contexto da Educação Profissional, a inclusão escolar pode configurar um caminho para a conquista de direitos que propiciem o bem-estar pessoal, econômico e social, garantindo uma maior autonomia à pessoa com deficiência. Todavia, Viégas e Carneiro (2003) destacam que a formação profissional do aluno com deficiência continua distante da agenda prioritária do ensino nas diferentes esferas administrativas, especialmente no setor público.

Um dos marcos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na busca de assegurar esse direito foi a criação, em 2000, do Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), que tinha como objetivo atender ao direito constitucional de escolarização e profissionalização do PAEE. O Programa estabelecia como uma das ações a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs), nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Segundo Nascimento e Faria (2013, p. 19),

No âmbito interno das Instituições Federais foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades específicas — NAPNEs, que era e é o principal *locus* de atuação do processo de inclusão, com o(a) Coordenador(a) designado(a) por portaria do(a) então Diretor(a)-Geral. O corpo de apoio é composto por sociólogos, psicólogos, pais de estudantes, docentes, técnicos e os próprios estudantes que buscam, por meio de diversos caminhos, possibilidades para o ingresso, permanência e saída com sucesso de estudantes com necessidades específicas.

Com a criação do NAPNE, as ações de inclusão desenvolvidas por essas instituições passaram a ter outro olhar, sendo provocadas a garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes PAEE nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) relatam não haver uma padronização entre os NAPNEs no que se refere ao público atendido: existem aqueles que se limitam aos estudantes PAEE e os que ampliam o atendimento a discentes com distúrbios de aprendizagem e idosos em situação de vulnerabilidade social.

Nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica considera-se como público-alvo de atendimento dos NAPNEs as pessoas com necessidades educacionais específicas. Para Glat e Blanco (2009, p. 26), o conceito de necessidades educacionais especiais abrange “[...] tanto a especificidade do aluno em sua subjetividade como o contexto histórico-cultural em que ele vive e se constitui”, não sendo “[...] uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim uma condição individual e específica; em outras palavras, é a *demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida*” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 26, grifos nossos).

A Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, considera estudantes com necessidades educacionais especiais

[...] os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) e a documentação coligida (BRASIL, 2009, 2011) delimitaram o PAEE para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diante desse cenário, na presente investigação, optamos por: a) contextualizar a política nacional atual de Educação Especial a partir da documentação cujo público é delimitado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; b) e, ao tratar de documentos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como da materialidade levantada na pesquisa empírica, considerar a amplitude da definição de necessidades educacionais específicas.

Nesta dissertação, focalizamos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS). O IFMS faz parte de uma rede, estabelecida pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia definidos como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (RAMOS, 2014, p. 79).

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) de 2019, a Rede contava com 611 instituições, vinculadas a 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (BRASIL, 2021).

A opção por esta temática de estudo está ligada à experiência profissional da pesquisadora, que atua na equipe pedagógica do IFMS — *campus* Nova Andradina, desde 2010. Assim, esta pesquisa surgiu com base em algumas dúvidas e inquietações sobre como ocorre o

atendimento disponibilizado pelo NAPNE nos demais *campi* do IFMS.

Portanto, a presente pesquisa pretende contribuir para discussões sobre as interfaces da Educação Profissional e da Educação Especial, particularmente no que tange à gestão da inclusão educacional no IFMS. Nesta dissertação, entendemos que a gestão da inclusão é um processo político, com princípios democráticos que envolvem discussão, planejamento e avaliação de ações, que tem como principal objetivo garantir o direito de escolarização para todos os estudantes e, em especial, daqueles considerados com necessidades educacionais específicas.

O trabalho ora apresentado está vinculado ao projeto de pesquisa Políticas de Educação Especial: discursos, transversalidades e atuações no contexto da prática, coordenado pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu; ao grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE); e à linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Espera-se que esta dissertação venha a acrescentar na literatura sobre o tema políticas públicas e gestão da Educação Especial na Educação Profissional.

1.1 REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Como forma de orientar e embasar as discussões desta pesquisa, foi realizado em novembro de 2020 um levantamento de dissertações e teses, sem recorte temporal, que investigaram o tema inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, recorreremos aos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio de buscas com os seguintes descritores: “educação profissional” AND “educação inclusiva” AND “NAPNE”.

A combinação dos descritores na base de dados da CAPES resultou em um total de 13 trabalhos, entre teses e dissertações, dos quais 12 foram selecionados. Com relação à base da BDTD, a pesquisa resultou em seis trabalhos, e dois foram escolhidos.

Os critérios utilizados para a seleção foram produções que abordavam a temática inclusão nas Instituições de Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal e/ou a atuação dos NAPNEs. Pesquisas voltadas à inclusão de uma deficiência específica foram descartadas. Cabe salientar que dois trabalhos apareceram de forma concomitante nas bases consultadas, sendo selecionados em apenas uma delas, e também não foram aplicados filtros para a triagem. Ao todo foram selecionadas duas teses e 12 dissertações e, após uma nova

consulta realizada em 2021, mais um trabalho foi selecionado (SANTOS, 2020), totalizando 13 pesquisas. Todas as produções estão relacionadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas com a temática inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica e NAPNE

Ano de defesa	Autor(a)	Base de dados	Instituição/natureza	Título
2020	Santos	CAPEL	UFSCar/ Dissertação	Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais Brasileiros.
2018	Oliveira	BDTD e CAPEL	UFS/Tese	Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da escola Técnica Federal do Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007).
2018	Pires	CAPEL	UNESA/ Dissertação	NAPNE e Educação Inclusiva: alcances, desafios e limites.
2017	Perinni	CAPEL	UFES/Tese	Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES.
2017	Alencar	CAPEL	IFRN/ Dissertação	Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no IFRN.
2017	Silva	CAPEL	UFRRJ/ Dissertação	O núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas.
2016	Dall'Alba	CAPEL	IFMA/ Dissertação	Inclusão no contexto dos Institutos Federais de educação: contribuições do NAPNE do IFMA - campus Manaus Zona Leste.
2016	Costa	CAPEL	UNIR/ Dissertação	A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos campi do Instituto Federal de Rondônia (IFRO).
2016	Ramos	CAPEL	UFVJM/ Dissertação	Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG.
2016	Santos	CAPEL	UFRRJ/ Dissertação	Interfaces entre educação especial e educação profissional: concepções e ações político-pedagógicas.
2015	Pessini	CAPEL	Feevale/ Dissertação	As políticas públicas inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica: a percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS.
2014	Santos	CAPEL	UERJ/ Dissertação	Inclusão na educação profissional: a visão dos gestores do IFRJ.
2014	Silva	BDTD e CAPEL	UFRN/ Dissertação	Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da Ação Tec Nep.
2012	Bortolini	CAPEL	UFRRJ/ Dissertação	Desafios e estratégias para tornar o IFRS - câmpus Bento Gonçalves uma escola.
2011	Costa	CAPEL	UFAL/ Dissertação	Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao debruçar sobre as questões centrais destes trabalhos, é possível constatar que a investigação sobre a atuação, as demandas e os desafios enfrentados pelo NAPNE estão presentes na formulação do objetivo geral de cinco estudos (SANTOS, 2014; SILVA, 2017; PIRES, 2018; PERINNI, 2017; COSTA, 2016). Em Dall'Alba (2016), o Núcleo também é

contemplado no objetivo central da pesquisa, porém, por se tratar de um programa de mestrado profissional, o intuito é voltado à produção de indicadores de orientação ao NAPNE.

Em relação às investigações que têm como cerne a compreensão, a análise e a atuação da política de inclusão e a acessibilidade ao PAEE, podemos destacar Bortolini (2012), Silva (2014), Costa (2016), Ramos (2016) e Alencar (2017).

A interface Educação Especial e Educação Profissional e a formação profissional da pessoa com deficiência foram temas que despontaram como eixo central nas pesquisas de Santos (2016) e Oliveira (2018). Já em Pessini (2015), o foco foi a visão da equipe gestora sobre o processo de inclusão. Por sua vez, em Santos (2020), a atenção está no desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes PAEE com foco no Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

Quando observado o tipo de pesquisa quanto ao procedimento utilizado, evidencia-se que o estudo de caso foi o mais aplicado pelos pesquisadores selecionados, contemplado em seis dos 14 trabalhos (DALL'ALBA, 2016; PERINNI, 2017; COSTA, 2011; SILVA, 2014; OLIVEIRA, 2018; RAMOS, 2016).

Costa (2016) descreve seu estudo como pesquisa-ação. Em Silva (2017), a produção é pontuada como bibliográfica e documental. Pires (2018) e Santos (2020) situam suas pesquisas como de campo. Os outros autores não explicitaram o tipo de pesquisa executada.

Em relação à região onde essas pesquisas foram realizadas, há um número maior de trabalhos desenvolvidos nos estados do Nordeste do país (COSTA, 2011; ALENCAR, 2017; SILVA, 2014; OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2017). Quatro produções tiveram como foco instituições da região Sudeste: Santos (2014), Pires (2018), Perinni (2017) e Ramos (2016). A região Norte foi contemplada nas investigações de Santos (2016), Dall'Alba (2016) e Costa (2016). Já a região Sul está presente nos trabalhos de Bortolini (2012) e Pessini (2015). Apenas Santos (2020) desenvolveu seu trabalho abarcando todas as regiões do país.

No tocante às perspectivas teóricas, foram apontados alguns enfoques: teoria crítica (SANTOS, 2016); teoria crítica dos estudos de Henry Giroux e Paulo Freire (PIRES, 2018); teoria crítica da sociedade, com base no pensamento de Adorno (SILVA, 2017); conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (PESSINI, 2015); materialismo histórico-dialético (PERINNI, 2017); sociologia das ausências (ALENCAR, 2017); história cultural, com base em Le Goff (OLIVEIRA, 2018); e conceitos de Vera Maria Candau e Norberto Bobbio (COSTA, 2016). Das 14 pesquisas revisadas, sete não explicitaram suas perspectivas teóricas (SANTOS, 2020; RAMOS, 2016; DALL'ALBA, 2016; SANTOS, 2014; BORTOLINI, 2012; COSTA, 2011; SILVA, 2014).

Esses autores relatam em suas considerações finais pontos como a discrepância entre o que é previsto nos documentos normativos e o que é efetivado na prática; problemas como falta de acessibilidade, profissionais que atuam sem formação na área, preconceito e resistência ao processo de inclusão; e divergências políticas que influenciam no processo e são indicados como obstáculos a serem vencidos. A política de inclusão em algumas instituições resultou apenas na inserção dos estudantes PAEE nos cursos de Educação Profissional, sem a preocupação com o desenvolvimento do estudante de fato.

Como pontos positivos, eles destacam que o NAPNE é fundamental para o processo de inclusão nos Institutos Federais (IFs), sendo um dos principais responsáveis por transpor as barreiras existentes nestas instituições. Mesmo com limitações, existe um movimento que trabalha para compreender as especificidades e garantir o acesso, a permanência e o êxito do estudante na Rede Federal. As práticas têm colaborado para o desenvolvimento da cidadania e a formação para o mundo do trabalho. Esses resultados foram importantes para esta pesquisa, pois contribuíram com as discussões dos dados apresentados.

A importância da realização de outros trabalhos que envolvam a temática da inclusão na Educação Profissional é sinalizada por Pessini (2015), Silva (2014) e Perinni (2017), que colocam como escasso o desenvolvimento de pesquisas nesta área.

1.2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento deste estudo foi adotado como método analítico a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), desenvolvida por Stephen J. Ball, Richard Bowe e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992 apud MAINARDES, 2006; BALL, 1994 apud MAINARDES, 2006). Nesse método, o processo político é compreendido como composto por vários elementos que exigem a articulação de todos os contextos. Trata-se de um referencial potente para o exame de programas e políticas educacionais, pois permite a observação de todo o trajeto percorrido pela política, desde as discussões iniciais até seus efeitos no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

Segundo Moura *et al.* (2019) Ball sugere a utilização do termo atuação em vez de “implementação” de política, “[...] por entender que tal forma de perceber o processo da política em ação torna os sujeitos responsáveis pela atuação dessa política no contexto da escola meros operários, bem como desconsidera o processo de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação” (MOURA *et al.*, 2019, p. 2004). Em entrevista a Mainardes e Marcordes (2009, p. 305), Ball explica que não acredita na implementação de políticas, por entender que

[...] isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. [...] A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios — acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

A ACP destaca “[...] a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49). É composta por três contextos principais: de influência, de produção de texto e da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2018, p. 3).

O contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Segundo Mainardes (2006, p. 51), neste espaço os “[...] grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Durante este processo, algumas vozes recebem mais atenção do que outras, e conceitos são legitimados, favorecendo a construção do discurso político.

Conhecer as influências que permeiam a construção de uma política permite identificar as concepções ideológicas presentes nos grupos que buscam legitimar seus discursos (ROCHA, 2016). Esse cenário pode ser observado, também, a partir da influência que uma determinada política exerce sobre outra, considerando os macro e micro contextos.

No contexto da produção de texto, o discurso dominante sobre a política é representado por texto político, que pode assumir diversas formas, como: textos legais, comentários e pronunciamentos sobre a política. “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52). Mainardes (2006, p. 53) esclarece que

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação

envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas.

Nesse prisma, nem sempre os grupos que participam do processo de construção de uma política têm suas ideias e reivindicações contempladas pela política. Parte das incoerências presentes nos textos pode ser fruto desses embates ideológicos. O contexto de produção de texto tem como foco principal de análise o documento político em si (MAINARDES, 2006).

Já o contexto da prática está relacionado com a política em ação: “[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Para Agrelos (2021, p. 27), na análise do contexto da prática, “[...] compreende-se a política como uma peça de teatro em que o atores (agentes políticos), de posse do mesmo roteiro (texto político), fazem interpretações criativas da política proposta, de acordo com seus valores, recursos, históricos etc”.

Em 1994, Ball e Bowe propuseram a inserção de mais dois contextos: o de resultados/efeitos e o da estratégia política (MAINARDES, 2006). O primeiro refere-se a questões de justiça, buscando analisar os impactos da política e sua interação com as desigualdades. O segundo envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Porém, para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados apenas os três contextos principais: de influência, de produção de texto e da prática.

Para o aprofundamento analítico do contexto da prática, ou seja, com o intuito de compreender como atuam as políticas de inclusão escolar por meio do trabalho realizado pelos NAPNEs do IFMS, foi utilizada a Teoria da Atuação (Theory of Policy Enactment) desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016).

Segundo essa teoria, as políticas não são meramente implementadas, mas colocadas em ação, são interpretadas e traduzidas de várias formas, de acordo com os contextos. Para os autores, “[...] a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). São transformadas em ação pelos processos de interpretação e tradução (PAVEZI, 2018).

Dentro do contexto de prática, uma função que necessita ser destacada é o da gestão, pois desenvolve um papel importante na atuação da política. No livro *Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias*, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 76) descrevem que

“[...] a filtragem e a focalização seletiva feitas por diretores e suas equipes [...] é um aspecto crucial da interpretação da política”. Esses sujeitos são “[...] locais-chave na articulação discursiva da política. Ou seja, parte do papel de diretores [...] é juntar políticas díspares em uma narrativa institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 77).

Diante dessas colocações, compreendemos que conhecer o processo de gestão das políticas de inclusão é imprescindível para a análise de seus impactos no ambiente escolar.

1.3 DELINEAMENTO DO OBJETO

O delineamento do objeto da presente dissertação, com a definição de sua questão norteadora e a construção de seus objetivos geral e específicos, foi orientado pela ACP e pela Teoria da Atuação.

A problemática desta dissertação pode ser expressa na seguinte questão norteadora: como ocorre a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) como um dos serviços para a gestão da inclusão educacional nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)?

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a atuação dos NAPNEs para a gestão da inclusão educacional nos *campi* do IFMS. Para isso, buscou como objetivos específicos: levantar o contexto das políticas de inclusão de estudantes PAEE na Educação Profissional brasileira; perscrutar os documentos político-normativos do IFMS atinentes à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas; e analisar, com base nas atribuições, como são estabelecidas e organizadas as ações desenvolvidas pelos NAPNEs do IFMS, na busca da efetivação das políticas de inclusão.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente dissertação tem como base a abordagem qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma interpretação do mundo, os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, buscando compreender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas conferem a eles. Richardson (1999, p. 102) destaca que:

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Segundo o autor, os estudos que utilizam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, averiguar a interação de certas variáveis, assim como compreender e classificar processos vivenciados por grupos sociais (RICHARDSON, 1999).

Em relação à área geográfica de abrangência, a pesquisa concentrou-se no estado de Mato Grosso do Sul (MS), mais especificamente nas 10 cidades onde o IFMS conta com uma unidade: Aquidauana, Campo Grande, Coxim, Corumbá, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Disposição geográfica e área de abrangência dos *campi* do IFMS



Fonte: IFMS (2018a).

As discussões e análises produzidas por esta dissertação ancoraram-se na ACP, sobretudo a partir dos apontamentos de Mainardes (2006). Nessa direção, o contexto de influência foi construído por meio de dados bibliográficos e documentais; o contexto de produção do texto fez uso de documentos gerais do IFMS e particulares de cada *campus*; o contexto da prática baseou-se em informações oriundas principalmente dos questionários e das entrevistas com os representantes dos 10 NAPNEs do IFMS. As análises foram potencializadas com a Teoria da Atuação, considerando sobretudo os contextos situados, as culturas profissionais e os contextos materiais.

Como o trabalho envolve seres humanos na produção de informações, o primeiro passo foi solicitar, via ofício (Apêndice A), autorização geral da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFMS para a realização da pesquisa. Essa Pró-Reitoria do IFMS consultou

previamente a Direção dos *campi* para posicionar-se quanto à autorização. Com os pareceres favoráveis de todas as unidades, a referida Pró-Reitoria do IFMS emitiu um documento autorizando o desenvolvimento da investigação (Anexo A).

Em posse desse documento de autorização do IFMS, procedemos à submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado com a CAEE n.º 47599621.5.0000.5160.

Quanto à tipologia, desenvolvemos pesquisa bibliográfica, documental e de levantamento. A pesquisa bibliográfica, com fontes secundárias (MARCONI; LAKATOS, 2003) para embasar as discussões, considerou produções de autores das áreas de Educação Especial e de Educação Profissional, principalmente daqueles que versam sobre a inclusão na Rede Federal de EPCT.

A pesquisa documental, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), tem como fonte documentos escritos ou não, caracterizados como fontes primárias. Para este estudo foram selecionados documentos político-normativos internacionais e nacionais que tratam da Educação Especial e da Educação Profissional. Ademais, foram utilizados documentos gerais do IFMS (Regimento Geral; Plano de Desenvolvimento Institucional 2019–2023; Política de Assistência Estudantil de 2018; Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) e específicos dos *campi* (Planos de Desenvolvimento de *Campus*). Durante a apresentação desses dados, os *campi* foram denominados como: CP-A, CP-B, CP-C, CP-D, CP-E, CP-F, CP-G, CP-H, CP- I e CP-J.

Um levantamento estatístico também foi realizado junto às bases de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Plataforma Nilo Peçanha, com vistas a apresentar algumas características dos municípios e informações sobre número de estudantes e servidores por unidade do IFMS.

Para a pesquisa de levantamento — conceituada por Marconi e Lakatos (2003) como aquela utilizada para descrever e explicar como ocorre o fenômeno e caracterizada pela indagação direta das pessoas, com objetivo de conhecer como se comportam — foram aplicadas as técnicas de questionário e de entrevista semiestruturada, tendo como participantes os representantes dos NAPNEs dos 10 *campi* do IFMS. A elaboração de ambos os instrumentos foi feita com base em eixos temáticos, considerando os objetivos da pesquisa e o referencial teórico-metodológico que estabelece a análise dos contextos como fundamental para a compreensão da atuação da política. Os instrumentos foram avaliados por pesquisadores da área de Educação Especial, vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva

(GEPEI) da UFGD.

Para o levantamento, primeiramente estabelecemos contato com os dirigentes dos 10 *campi* do IFMS, via *e-mail*, reiterando o convite para participação na pesquisa e solicitando a indicação de um representante do NAPNE, por *campus*, que pudesse contribuir na produção de dados.

Em um segundo momento, houve um contato, também via *e-mail*, com os 10 indicados como representantes dos NAPNEs, com o intuito de consultá-los quanto ao interesse em colaborar com a pesquisa e, em caso positivo, a anuência dos participantes mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹ (Apêndice B), bem como a indicação das melhores datas e horários para o levantamento das informações. Para preservar a identidade, os participantes foram identificados nesta dissertação como: COORD.01, COORD. 02, COORD. 03, COORD. 04, COORD. 05, COORD. 06, COORD. 07, COORD. 08, COORD. 09 e COORD.10. Outros dados de caracterização desses sujeitos são apresentados no capítulo 4.

O questionário (Apêndice C) foi elaborado e enviado aos participantes pelo aplicativo Google Forms, contendo 17 questões abertas que contribuíram para: o levantamento de informações referentes aos dados dos participantes, os dados de contextualização da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas e as informações sobre a composição e atribuição dos NAPNEs.

A entrevista semiestruturada, conforme Manzini (2004, p. 2), “[...] está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Nessa direção, o roteiro de entrevista (Apêndice D) foi elaborado com 13 questões específicas sobre a atuação do NAPNE em cada *campus*. As entrevistas foram realizadas pelo aplicativo Google Meet, com gravação autorizada pelas participantes, no período de 25 de outubro de 2021 a 6 de dezembro de 2021. Cada entrevista teve duração, em média, de 40 minutos. As informações orais da gravação foram transcritas e passaram por “[...] processo de textualização para retirada de expressões próprias da linguagem oral” (NOZU, 2017, p. 39).

A opção pela utilização de ferramentas *on-line* para a produção de dados (Google Forms e Google Meet) justifica-se pelo contexto da pandemia² causada pelo vírus SARS-CoV-2,

¹ Neste documento foi assegurado que a identidade do voluntário seria resguardada na apresentação dos dados da pesquisa.

² Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, um surto, que afeta uma região se espalha por diferentes continentes com transmissão de pessoa para pessoa (FIOCRUZ, 2022). Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 20 jul. 2021.

conhecido pela população por causar a doença covid-19. Os primeiros casos de infecção pela doença no Brasil foram registrados no início de 2020 e, como meio de conter a propagação da doença, autoridades sanitárias recomendaram à população medidas como o distanciamento social. Isso impactou a organização das atividades escolares, que começaram a ser realizadas remotamente. Inclusive, durante os anos de 2020 e 2021, o IFMS disponibilizou aos alunos aulas em plataformas *on-line* e todo o trabalho desenvolvido pelos servidores foi realizado no formato *home office*.

Precisamente, considerando o escopo deste estudo, os dados produzidos foram analisados em cinco eixos temáticos, a saber: a) caracterização dos representantes dos NAPNEs do IFMS; b) contextualização da inclusão de estudantes com necessidades específicas nos *campi* do IFMS; c) composição e atribuição dos NAPNEs nos *campi* do IFMS; d) ações dos NAPNEs nos *campi* do IFMS; e e) desafios para a atuação do NAPNE.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O primeiro capítulo desta dissertação, ora apresentado e intitulado Introdução, buscou mostrar concepções sobre política e gestão, contextualizar o tema de investigação, revisar teses e dissertações pertinentes, introduzir os conceitos-base sobre a ACP e a Teoria da Atuação, expor a problemática e os objetivos do estudo, bem como os procedimentos metodológicos.

No capítulo 2, intitulado Construção das políticas de Educação Especial Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, são descritos os movimentos e documentos que embasaram a definição das políticas educacionais, sobretudo as propostas brasileiras de Educação Especial e de Educação Profissional. Nele, as discussões são iniciadas com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, passa pelos principais documentos produzidos nas décadas de 1990 e 2000 até chegar ao documento orientador: A Rede Federal de EPCT frente a Inclusão: o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, de 2018.

No capítulo 3, Políticas de Educação Especial no IFMS, a instituição pesquisada foi caracterizada e foi o resultado da pesquisa documental realizada com base nos documentos institucionais referentes à Educação Especial.

No capítulo 4, cujo título é Atuação dos NAPNEs do IFMS na gestão da inclusão educacional, foi demonstrado como são estabelecidas e organizadas as ações do Núcleo na busca da efetivação das políticas de inclusão.

Por fim, são expostas as considerações finais com base nos resultados levantados, sem a pretensão de esgotar as análises e reflexões, mas, sim, ampliar as discussões sobre o tema e promover possibilidades de potencialização do processo de inclusão no IFMS.

2 CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O objetivo deste capítulo é levantar o contexto das políticas de inclusão de estudantes PAEE na Educação Profissional brasileira. A intenção é apresentar, com base no contexto histórico da construção do direito à escolarização da pessoa com deficiência, os documentos político-normativos que orientaram esse processo nos IFs.

O processo que envolve a criação de uma política pública reflete os conflitos e acordos construídos que ultrapassam as instituições do Estado e da sociedade em sua totalidade, evidenciando a importância de se conhecer o processo histórico por trás do texto escrito. Para Ball e Mainardes (2011, p. 13), “[...] as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos”.

No decorrer deste capítulo serão abordados dois contextos: o de influência e o de produção de texto. O contexto de influência é aquele em que a política geralmente se inicia. Com a atuação de diversos grupos de interesse, como partidos políticos, sindicatos, setores econômicos, movimentos sociais, instituições financeiras nacionais e internacionais, o discurso, nesse contexto, é produzido e legitimado, ligado a interesses individuais dos grupos de pressão, servindo de base para a construção da política. Dentro desse contexto, pode ser observada a validação de algumas vozes em detrimento de outras (MAINARDES, 2006).

Cabe salientar que o contexto de influência não se limita à etapa inicial da política, pois está presente em toda a sua trajetória (MAINARDES, 2006; PAVEZI, 2018). Segundo Nozu (2013, p. 43), “[...] para compreender o contexto de influência [...] é relevante situar como os discursos são construídos no decorrer do tempo, de modo a apontar algumas influências presentes na política investigada e elucidar as relações globais, nacionais e locais”.

Em relação ao contexto de produção de texto, os documentos políticos utilizam uma linguagem de interesse geral e, por consequência dessa generalidade, costumam conter contradições e limitações (MAINARDES, 2006). Isso porque os textos “[...] podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Sobre o texto político, Ball (2011, p. 46) destaca que “[...] há um silêncio [...] no coração desses textos diligentes, abstratos e metódicos. Tanto as pessoas que ‘fazem’ as políticas quanto

as confrontadas com elas são deslocadas”. Assim, concepções e valores estão implícitos nas entrelinhas.

Na sequência, buscando compreender o contexto de influência, serão apresentados alguns movimentos e documentos produzidos por organismos internacionais que serviram de base para a definição de políticas educacionais, partindo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Para a análise do contexto de produção de texto, serão destacados documentos das políticas de Educação Especial e de Educação Profissional no Brasil, com recorte temporal a partir da Constituição Federal de 1988, além de documentos e ações produzidas que orientaram o processo de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

2.1 INFLUÊNCIAS E PRODUÇÕES TEXTUAIS INTERNACIONAIS

Para auxiliar na compreensão das influências internacionais nas políticas locais, Ball (1998 apud MAINARDES, 2006, p. 51-52) esclarece que elas podem ser interpretadas de duas maneiras. A primeira seria o “fluxo de ideias”, que envolve as redes políticas e sociais, em que ocorre “[...] a circulação internacional de ideias”, o “empréstimo de políticas” e os “[...] grupos que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico”. Seria a migração de políticas internacionais colocadas como solução para as questões políticas locais. A segunda está relacionada ao “[...] patrocínio [...] à imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais”, colocadas como condicionantes para a liberação de empréstimos e financiamentos (BALL, 1998 apud MAINARDES, 2006, p. 51-52). No entanto, essas influências, quando apresentadas no contexto local, são passíveis de “recontextualização e reinterpretação” (MAINARDES, 2006).

Para contextualizar as influências internacionais na construção das políticas educacionais brasileiras, nesta seção serão mostrados alguns documentos que subsidiaram esse processo.

Um dos primeiros documentos internacionais na procura por igualdade de direitos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 10 de dezembro de 1948, em Paris. Descrita como um dos documentos mais importantes em relação à garantia de direitos à dignidade humana, ela estabeleceu diretrizes a serem alcançadas por todas as nações e constitui-se norteadora de muitas políticas públicas no Brasil (SANTOS, 2014). Segundo Nozu, Icasatti e Bruno (2017), a DUDH determinou direitos básicos fundamentais para o exercício da cidadania, e a educação foi listada como um deles.

Em seu artigo 26, a DUDH afirma que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

Do texto pode ser destacada a garantia do direito à educação para todos e a previsão de oferta generalizada do ensino técnico e profissional. Os princípios previstos na Declaração serviram de base para os movimentos de integração da pessoa com deficiência, que surgiram a partir da década de 1950 (SILVA, 2014). Tais movimentos buscavam conscientizar a sociedade sobre os danos causados pela falta de atenção aos grupos excluídos e apoiar as discussões da proposta de integração escolar, que objetivava o direito da criança com deficiência a participar das atividades escolares (MENDES, 2006).

Entretanto, Mendes (2019) enfatiza que, mesmo com os movimentos para democratizar o acesso à educação, uma grande parcela da população, sobretudo as pessoas com deficiência, permaneceu à margem desse direito.

A partir da década de 1990, movimentos internacionais ocorreram com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e buscaram conscientizar sobre a importância da oferta de uma educação democrática, capaz de proporcionar a participação integral e o desenvolvimento social dos indivíduos das camadas mais pobres, principalmente de países em desenvolvimento (SILVA, 2017; BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018). As agências internacionais passaram a preocupar-se com questões ligadas à promoção de direitos, incentivando programas e ações voltados ao desenvolvimento humano (KASSAR, 2011).

Um desses movimentos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Promovida por organismos internacionais, a Conferência discutiu a necessidade de universalização da educação básica, de maneira a combater o processo histórico de exclusão escolar, aprovando, então, a Declaração Mundial de Educação para Todos – Declaração de Jomtien (MENDES, 2006; NOZU, 2013).

O documento chama a atenção dos países signatários para o desenvolvimento de ações que possibilitem o acesso à educação de qualidade a sua população. Para Kassar, Rebelo e

Oliveira (2019, p. 7), “[...] a pressão por escolarização dos alunos com deficiência fortalece-se com a assunção, pelo Brasil, [...] com metas estabelecidas a partir da Declaração de Jomtien, em 1990”.

Em 1994, foi realizada na cidade espanhola de Salamanca a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, na qual foi construída a Declaração de Salamanca. A Conferência contou com a participação de delegados de 88 governos e 25 organizações internacionais, com o intuito de reafirmar o compromisso dos envolvidos com a Educação para Todos. O documento elaborado no encontro trata de princípios, políticas e práticas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino (MATOS; MENDES, 2014). A Declaração é considerada um marco mundial da educação inclusiva (MENDES, 2006), pois estabelece que “[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994). E prevê, ainda, que as instituições escolares devem “[...] incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (UNESCO, 1994).

O público da educação inclusiva descrito na Declaração não se limita aos estudantes PAEE, mas, sim, a todos aqueles que, por algum motivo, foram excluídos ou marginalizados do processo de escolarização. Andrade e Damasceno (2017) citam a Declaração de Salamanca como um documento de extrema relevância para a educação inclusiva, pois reconhece que os sistemas de ensino precisam atender com qualidade não só ao PAEE, mas a todos os discentes.

Sobre a formação para o trabalho, a Declaração estabelece no tópico “Preparação para a vida” que

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

associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (UNESCO, 2015, p. 13).

No excerto da Declaração de Salamanca, pode ser observada a preocupação com a formação profissional, na qual a escola deve procurar instruir o estudante para o trabalho, oferecendo experiências diretas para essa formação. Outro ponto é a adequação do currículo para o aluno mais velho, com previsão de ações de encaminhamento e acompanhamento dele para o mundo do trabalho.

A concepção de mundo do trabalho entendida aqui se relaciona ao conceito de trabalho como princípio educativo, “[...] a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas o plano econômico, mas no âmbito formativo da arte da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às múltiplas e históricas necessidades” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 60). O trabalho é visto como forma de prover a subsistência humana em todas as suas dimensões (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

Após a aprovação da Declaração, o paradigma da educação inclusiva se globalizou e passou a orientar os discursos oficiais e a embasar as reestruturações dos sistemas de ensino de muitos países, inclusive do Brasil (KASSAR, 2011).

Segundo Rebelo e Kassar (2014, p. 4), após a assinatura das Declarações de Jomtien e Salamanca, “[...] a Educação Especial passou a se configurar pela hegemonia de um discurso que pregava o acolhimento de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências mais severas, em espaços escolares comuns”. Tais documentos buscam, “[...] por meio do discurso, enfatizar a evolução provocada pela inclusão com o intuito de conformar as escolas e as sociedades a tornarem-se inclusivas” (NOZU, 2015, p. 65).

Outro importante movimento internacional foi o Fórum Mundial de Educação, realizado no ano 2000, em Dakar, no Senegal. Com a participação da Cúpula Mundial de Educação, o documento denominado Declaração de Dakar — Educação para Todos 2000 estabeleceu que os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de Educação para Todos sejam alcançados e mantidos, reiterando os pressupostos da Declaração de Jomtien. Nele são listados objetivos, compromissos e metas a serem alcançados até 2015 pelos países signatários. A educação é descrita no documento como necessária para o “desenvolvimento sustentável”, como um meio substancial para a participação na sociedade e na economia (UNESCO, 2000). Porém, não há uma menção específica sobre formação para o trabalho.

Em 2015, outro Fórum Mundial foi realizado em Incheon, na Coreia do Sul, com a participação de 160 países, que resultou na Declaração de Incheon para a Educação 2030.

Durante o evento foram analisadas as metas de Educação para Todos de 2000 a 2015 e estabelecidos os princípios e diretrizes para o período de 2016 a 2030. Segundo Loureiro, Kraemer e Lopes (2021), os países participantes do encontro reforçaram o compromisso de transformação social, por meio de uma educação de qualidade, e reconheceram o papel da instituição escolar como facilitadora para alcançar o desenvolvimento sustentável.

Desse modo, Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 29) esclarecem que

[...] a Declaração de Incheon está arraigada na busca da inclusão dos excluídos, que são muitos, no desejo de educar para promover o desenvolvimento humano não apenas da comunidade local, mas da sociedade global, garantindo-lhes o gozo de uma vida digna, com liberdade, conhecimento e oportunidades.

Em suma, um número expressivo de movimentos foi realizado sob a influência de organismos multilaterais. Segundo Kassar (2011), essas instituições propagam teorias econômicas que relacionam as políticas sociais ao desenvolvimento econômico. O direito de acesso à educação é visto como fundamental para a formação do indivíduo, tornando-o economicamente ativo e contribuindo, assim, com o desenvolvimento econômico do Estado (NOZU, 2015).

A relação das políticas brasileiras com as influências internacionais está ligada “[...] ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais” (KASSAR, 2011, p. 47). Pavezi (2018, p. 96) afirma que as políticas educacionais, dentre elas a de Educação Especial, “[...] não refletem exclusivamente os interesses do Estado, tampouco todos os interesses e demandas da sociedade, visto que o campo global das Políticas Educacionais, somado ao campo econômico privado nacional, tem tido supremacia na sua definição”.

Apesar das peculiaridades existentes em cada um dos movimentos apresentados, Souza e Kerbauy (2018) avaliam que eles buscam delimitar um grupo de políticas entre os Estados, em que os gastos educacionais são colocados como promotores de justiça social, e a garantia do direito à educação como elemento fundamental para melhoria do fator produtivo.

2.2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: À GUIA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Durante as décadas de 1980 e 1990, a sociedade brasileira passou por mudanças políticas importantes, que impulsionaram muitos movimentos sociais com o intuito de garantir direitos

sociais. Em decorrência desse processo e sob a influência de muitos artigos da DUDH, a Constituição da República Federativa do Brasil foi aprovada em 1988. Foi a primeira Constituição brasileira a destinar um capítulo à educação, que passou a ser reconhecida como um direito social, fundamental para que o indivíduo acesse a cidadania. Para Perinni (2017), a aprovação do texto constitucional foi resultado de um longo processo de luta por reconhecimento de direitos.

Em seu artigo 205, institui a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 95).

O texto constitucional delegou competências a estados e municípios, isentando o governo federal de algumas responsabilidades e determinando que cada instância governamental ficasse responsável por seu sistema de ensino (KASSAR, 2013; FRANÇA; PRIETO, 2017).

Sobre a Educação Especial, o artigo 208, inciso III, define como dever do Estado a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 96). Segundo Nozu (2013), a utilização do advérbio “preferencialmente” possibilitou a construção de uma gama de interpretações no bojo das políticas da Educação Especial, abrindo brechas para que distintos grupos de interesse defendessem posicionamentos variados quanto à escolarização do PAEE. Esse aspecto evidencia o que é apontado por Ball e Bowe sobre a utilização de termos passíveis de diversas interpretações no texto da política (MAINARDES, 2006).

Para Kassar (2013, p. 56), a Constituição de 1988 “[...] priorizou o atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência nas redes regulares de ensino e explicitou a participação das instituições particulares nesse setor”. Assim, o direito de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola comum pode ser efetivado ou não, a depender da interpretação dada ao texto pelos agentes sociais, que podem recriar e reinterpretar a política (PAVEZI; MAINARDES, 2018).

Ball (1992 apud MAINARDES, 2006) explica que o texto político resulta da disputa de interesse entre os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de texto, e as instituições privadas representam um forte segmento nas políticas de Educação Especial, pois, por muito tempo, foi delegada a estas entidades a educação da pessoa com deficiência. Para Mendes (2019), até a aprovação da referida Constituição, o que existia no Brasil era um sistema de Educação Especial paralelo à Educação Básica, que não atendia a todos e, em sua maioria,

preocupava-se com os cuidados referentes à saúde e à reabilitação, não com o processo de escolarização.

No ano seguinte à Constituição, foi aprovada a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que

[...] dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências (BRASIL, 1989, p. 1).

Em seu artigo 1º, a referida lei “[...] estabelece normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989, p. 1). Sobre a educação, destaca-se que

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e
- VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL, 1989, p. 7).

Apesar de indicar a inclusão da Educação Especial como modalidade educativa transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, fica evidente o paradigma da integração, quando determina a matrícula compulsória em cursos regulares, estabelecendo como público as pessoas com deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino. Isso porque delega-se a responsabilidade de adaptação ao sujeito, e não à rede regular de ensino. Para Rocha (2016), o texto tenta reforçar um direito que é “claramente negado”, pois somente garante a matrícula do estudante capaz de integrar-se.

Conforme sinalizam Nozu e Bruno (2015, p. 7), a partir da década de 1990, “[...] o discurso da inclusão passou a ser veiculado como solução para as questões educacionais

brasileiras no bojo das reformas no aparelho do Estado [...] com o intuito de ajustar a economia nacional às exigências da reestruturação global da economia”.

Nesse período, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Segundo Lima, Aranda e Lima (2012, p. 54), a LDB de 1996 é “[...] tida como a mais democrática das legislações educacionais no Brasil, o estreitamento legal aproxima as necessidades educacionais debatidas por meio de políticas pertinentes às políticas e estratégias do Banco Mundial”.

Influenciada por organismos internacionais, principalmente pelos pressupostos da Declaração de Salamanca, a referida Lei determinou a reestruturação das instituições escolares para receber todas as crianças de forma adequada (KASSAR, 2011). Também apresentou um capítulo dedicado à Educação Especial, caracterizada em seu artigo 58 como uma modalidade de ensino, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, e definindo como público dessa modalidade estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Segundo França e Prieto (2017), a LDB garante a oferta de dois serviços: o atendimento na classe comum da escola comum e o atendimento em classes, escolas e serviços especializados, abrindo a possibilidade para que o ensino seja ofertado apenas na escola especial. Mainardes (2006, p. 53) aponta que os “[...] textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores”. Entretanto, Pavezi (2018, p. 51) destaca que a política, como discurso, pode apresentar limites de interpretação, pois “[...] a credibilidade de alguns agentes sociais permite que seu discurso seja tomado como verdade consensualmente, entre os demais agentes daquele campo”.

Em seu artigo 59, inciso IV, a LDB indica que os sistemas de ensino devem assegurar a Educação Especial para o trabalho, buscando integrar o indivíduo à sociedade, oferecendo suporte aos que não “[...] revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo” (BRASIL, 1996, p. 24), por meio da construção de parcerias com órgãos oficiais.

No início do século XXI, as políticas de Educação Especial foram marcadas por uma maior participação do Estado no que se refere à escolarização do PAEE, porém, segundo Kassar (2011) e Santos e Mendes (2021), apenas a partir de 2003 surgiram programas e ações com o objetivo de ampliar o acesso à escolarização em classe comum da escola regular.

Um importante dispositivo legal que buscou normatizar os princípios da educação inclusiva foi a Resolução n.º 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, determinado a obrigatoriedade da matrícula desse estudante nos sistemas de

ensino, que devem organizar-se para receber os discentes independentemente de suas particularidades (BRASIL, 2001).

No artigo 17, as Diretrizes estabelecem que,

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001).

Reforça-se, assim, o compromisso da Educação Profissional em oferecer atendimento adequado aos estudantes com necessidades educacionais especiais e a previsão da criação de setores responsáveis pela Educação Especial nessas instituições.

Para França e Prieto (2017, p. 9), tanto as diretrizes estipuladas pela LDB (BRASIL, 1996) quanto a Resolução n.º 2/2001, apesar de enfatizarem a importância do atendimento ao estudante PAEE na escola comum, “[...] respaldam a manutenção do caráter substitutivo da educação especial”.

Com a publicação da PNEEPEI, em 2008, outro importante passo foi dado. Segundo Ramos (2016), esse documento passou a demandar um sistema educacional inclusivo, defendendo que todas as pessoas tenham acesso à rede regular de ensino. O texto determina como objetivo da política

[...] 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, 2008b, p. 14).

A política reconhece que nas modalidades de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial pode favorecer maiores oportunidades de escolarização a este público e a possibilidade de formação para inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2008b).

A PNEEPEI estabeleceu como público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda, definiu a Educação Especial como modalidade de ensino que deve ser assegurada pelos sistemas e perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Na política, destaca-se a função do AEE: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008b, p. 10).

Em relação às influências de documentos internacionais, Pavezi (2018) relata que ao menos quatro documentos orientam a construção da PNEEPEI, de 2008, sendo eles: a Declaração de Jomtien de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999, e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006.

Segundo Rocha, Mendes e Lacerda (2021), a PNEEPEI, de 2008, garantiu o direito de acesso ao AEE com disponibilidade de profissionais especializados na área e a organização de tempos, espaços e recursos necessários ao processo de aprendizagem de cada aluno atendido pelo serviço. Entretanto, esse atendimento deve ser realizado em turno contrário ao da sala de aula regular, podendo ser ofertado na escola ou em outra instituição que ofereça o serviço, com atividades distintas das aplicadas em sala de aula regular (NOZU, 2015).

Segundo a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, o AEE deve ser

[...] realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

Para Vilaronga (2014, p. 34), a atual política de Educação Especial incentiva alguns aspectos, como o investimento em formação de profissionais especializados para “[...] atuação em sala de recursos multifuncionais, que oferecem um serviço de tamanho único para o AEE”. Nesse sentido, Agrelos (2021) problematiza que o AEE extraclasse não tem satisfeito as demandas e necessidades do PAEE, acarretando a reivindicação, inclusive judicial, pelos familiares dos estudantes por serviços de apoio no contexto de sala de aula comum.

Perinni (2017) ressalta que, a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008), o AEE passa a ter uma organização específica. Entretanto, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) relatam que a

efetivação desse serviço na Rede Federal de EPCT não ocorreu, pois, ao contrário das outras redes, inicialmente não foram previstos códigos de vagas para contratação de professor de AEE, nem a previsão de financiamento para a criação de salas de recursos multifuncionais.

Porém, a importância de contar com um professor de Educação Especial no quadro docente tem sido reconhecida por essas instituições, e o movimento de seleção deste profissional vem crescendo nos últimos anos, podendo ser observado em alguns IFs pelo país (MAHL; OLIVEIRA; ZUTIÃO, 2020; ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) esclarecem que, apesar dos IFs utilizarem o nome professor de AEE, é necessário compreender que

[...] o AEE é um tipo de serviço de apoio realizado por atividades que não se esgotam na figura do educador especial e que as atribuições desse profissional não se esgotam, nem se resumem, à oferta desse serviço. Dessa forma, não se entende o cargo de professor de AEE como sinônimo de professor de Educação Especial (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021, p. 324).

As funções de professor de Educação Especial, ou educador especial, vão além dos serviços disponibilizados na sala de recursos multifuncionais e podem englobar atividades como: o acompanhamento do estudante; a orientação ao docente; a participação em reuniões e atividades de formação; a elaboração e adaptação de materiais, entre outras (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

Silva (2017) entende que o AEE na Educação Profissional pode configurar um caminho capaz de possibilitar o desenvolvimento de habilidades, além daquelas necessárias para o adequado desempenho dos discentes nos cursos de formação profissional. Porém, Perinni (2017, p. 96) enfatiza a necessidade de outras discussões sobre “[...] a identidade dos Napnes como locus ou não do AEE”, pois na organização do próprio Núcleo existem divergências em relação ao papel desenvolvido por ele devido à interpretação dos documentos regulatórios abrir precedente para compreensões distintas no contexto da prática.

No ano seguinte à aprovação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), foi promulgada por meio do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Segundo o documento, a Convenção buscou “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, p. 3). Ainda, caracterizou a pessoa com deficiência como aquela que, por possuir impedimentos

de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, considerando as barreiras que lhe são impostas, é impedida de participar efetivamente da sociedade.

Em relação à formação profissional, os Estados participantes da Convenção devem garantir o acesso ao Ensino Superior às pessoas com deficiência, à formação profissional, à EJA e à formação continuada, com igualdade de condições, sendo previstas adaptações necessárias (BRASIL, 2009).

Em 2011, foi aprovado o Decreto n.º 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE. Em seu artigo 1º, o Decreto estabelece como dever do Estado as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p. 1).

E prevê, em seu artigo 9º, o duplo cômputo de matrícula ao estudante inserido na rede regular de ensino que recebe o AEE, caracterizado “[...] como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, que podem ser complementar ou suplementar a formação do estudante” (BRASIL, 2011, p. 3).

No mesmo dia foi aprovado o Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência e a garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011b). O Plano procurou intensificar ações de melhoria de acesso a direitos, como educação, transporte, mercado de trabalho, qualificação profissional, moradia e saúde à pessoa com deficiência. Sobre a formação profissional determina, em seu artigo 3º, a “[...] ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional” (BRASIL, 2011, p. 1).

Em 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n.º 13.146, de 6 de julho, também conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência, que

entrou em vigor em 2016, com o intuito de “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1).

A LBI estabeleceu, na seção II, que o poder público deve aprimorar os sistemas educacionais para garantir oportunidades de acesso, permanência, participação e aprendizagem, com a oferta de serviços e de recursos de acessibilidade capazes de promover a eliminação das barreiras que impossibilitam a efetivação da inclusão; deve oferecer também programas e serviços de habilitação ou reabilitação profissional para a pessoa com deficiência, ofertados em ambientes acessíveis e inclusivos (BRASIL, 2015).

A Lei n.º 13.146/2015 prevê também a institucionalização do AEE, que deve ser contemplado nos projetos pedagógicos das escolas, além de oferecer serviços e adaptações para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Segundo Zerbato, Vilaronga e Santos (2021, p. 324), os documentos brasileiros que regulamentam a Educação Especial, “[...] dão subsídios aos institutos federais para a implementação de ações, como a contratação do professor especializado em Educação Especial, para que este contribua no percurso escolar com êxito dos estudantes PAEE matriculados nos IFs”.

Após todo esse processo histórico de lutas e conquistas em relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva, em 30 de setembro de 2020, por meio do Decreto n.º 10.502, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020) (BRASIL, 2020). Porém, sua vigência durou apenas poucos dias, pois sua suspensão ocorreu por Medida Cautelar, em 1º de dezembro de 2020, assinada pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli. A referida Política, apesar de estar suspensa, não foi extinta, podendo ser retomada a qualquer instante pelos agentes públicos.

Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p. 14) pontuam que

A PNEE-2020 parece ter sido elaborada para garantir o direito à escolaridade ao longo da vida; todavia, essa escolaridade foi ampliada no sentido de poder ser realizada em espaço exclusivo, retrocedendo a perspectiva internacional de atendimento escolar ao PAEE na escola de todos (princípio da educação inclusiva que foi desprestigiado). Da forma como está redigida, favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público.

Os autores relatam que o texto apresentado na Política “[...] aparentemente, [...] configurar-se-ia como duas políticas em uma, com ações diferenciadas para dois grupos distintos”: um seria composto por pessoas surdas e o outro pelo restante do PAEE (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 14). O texto apresenta muitas incoerências, fruto dos conflitos que permearam toda sua construção, o que serviu para dividir os pesquisadores da área de Educação Especial (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

De acordo com Rocha, Mendes e Lacerda (2021), o Decreto n.º 10.502/2020 contraria a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, pois permite a segregação dos sujeitos a partir da criação de um espaço para atendimento diferenciado.

Em seu artigo 7º, a PNEE de 2020 determina alguns recursos e serviços que são considerados da Educação Especial, e os núcleos de acessibilidade são apontados como um destes serviços. Franco e Vilaronga (2021, p. 5) afirmam que os Núcleos são “[...] entendidos como apoio como não atendimento, pois são colocados como recursos e serviços”. Conforme o texto político, o Núcleo:

[...] constitui-se um espaço de apoio oferecido em instituições de ensino superior, mediante serviços e recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais disponibilizados por profissionais qualificados, quando demandados por educandos que sejam do público-alvo da educação especial. Destina-se principalmente à eliminação ou minimização de barreiras que restringem a possibilidade de plena participação do estudante no ambiente acadêmico e objetiva proporcionar-lhe acessibilidade ao currículo (BRASIL, 2020, p. 76).

Na PNEE de 2020 não há especificamente uma referência direta à Educação Profissional, sendo contemplada nos artigos 6º e 9º de forma genérica, com apenas a definição de diretrizes e ações que busquem a inclusão social, acadêmica, cultural e profissional do educando em escola regular inclusiva ou em escolas de atendimento especializado (BRASIL, 2020).

A PNEE (BRASIL, 2020) retrocede em aspectos internacionais quando prevê a escolarização do PAEE em espaços inclusivos, pois “[...] a forma como está redigida, favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes” (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 14).

Diante do exposto, considerando o apontado por Garcia (2016), a Educação Especial, na perspectiva inclusiva e tendo em vista todo o processo histórico já percorrido no país, pode ser dividida em duas gerações: a primeira, com políticas de inserção gradual do indivíduo na

instituição escolar; e a segunda, com políticas de Educação Especial com inserção “compulsória” dos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em idade escolar nas redes de ensino e com acesso a um modelo padrão de AEE. Ademais, levando em conta a política publicada em 2020, pode ser apontada uma terceira geração: caracterizada pela segregação e divisão dos públicos, um verdadeiro retrocesso no que se refere à garantia de direitos já estabelecidos.

A política de Educação Especial vem, ao longo dos anos, caminhando junto às políticas econômicas, fruto das disputas dos grupos de interesse nos diversos contextos e arenas da política, com articulação dos macro e micro contextos (NOZU; BRUNO, 2015).

A garantia de acesso a uma educação pública de qualidade, apesar de ser explicitada na maioria dos documentos nacionais que orientam a Educação Especial, é algo ainda a ser alcançado, pois as inconsistências e lacunas existentes no texto político, somado a outros fatores, dificultam o acesso a este direito.

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No Brasil, a formação profissional voltada para jovens e adultos com deficiência ficou a cargo de instituições especializadas durante muitos anos. Segundo Redig e Glat (2017), essa formação era disponibilizada mediante oferta de oficinas que se caracterizavam mais como uma atividade ocupacional, sem a preocupação em formar o educando para ser inserido no mercado de trabalho.

As desigualdades sociais produzidas ao longo da história configuram-se como empecilho para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições da Rede Federal de EPCT. Todo o caminho, desde o acesso por meio dos processos seletivos até as infraestruturas existentes nas instituições, em nada era pensado para atender às peculiaridades desse público, favorecendo, assim, o processo de exclusão (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Buscando nortear as ações de inclusão nas instituições federais, alguns documentos, orientações e normativas foram estabelecidos, como o envio do Aviso Circular n.º 227, de 8 de maio de 1996, endereçado aos reitores das instituições de Ensino Superior, abrangendo também as instituições da Rede Federal de EPCT, que ofertavam esta modalidade de ensino. O Aviso solicitava a execução adequada de uma política educacional dirigida aos “portadores” de necessidades especiais que assegurasse seu acesso ao Ensino Superior, com a previsão de ajustes para atender ao estudante com deficiência em três momentos específicos: na elaboração

do edital do vestibular, na realização do exame e no momento de correção das provas. No documento são descritas ações que procuram “[...] facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau” (BRASIL, 1996).

Segundo dados de Anjos (2006), em 1999, após um levantamento realizado pela Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, com o objetivo de apurar as instituições federais (agrotécnicas, escolas técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)) que ofereciam formação profissional às pessoas com necessidades educacionais especiais, foi constatado que o número de estudantes atendidos nestas instituições totalizava apenas 267. A autora informa que não há relatos de como esses dados foram coletados.

Após esse levantamento inicial, algumas reuniões foram organizadas envolvendo secretarias municipais e estaduais de educação, instituições que compunham a rede e órgãos representativos, que possibilitaram a construção de parcerias, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Instituto Benjamin Constant (IBC), entre outras (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Para atender aos dispositivos legais que estabelecem o direito de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, foi criado, em 2000, o Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP), para as instituições da Rede Federal de EPCT, pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), atual Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O Programa tinha com objetivo instrumentalizar a Rede Federal de EPCT para atender ao direito de escolarização e profissionalização do PAEE, e apontava como público-alvo “[...] deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 16).

[...] a Ação TecNep, enquanto política educacional, visa incluir pessoas com necessidades educacionais específicas em cursos de Educação Profissional nas modalidades de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino e assim garantir o acesso à educação e ao mundo do trabalho dentro da perspectiva da efetivação dos direitos humanos (BRASIL, 2000 apud PERINNI, 2017, p. 71).

As ações ligadas ao Programa foram estabelecidas em momentos desenvolvidos entre os anos de 2000 e 2011. Há uma divergência entre os pesquisadores em relação a esses

momentos, pois um grupo relata a existência de três momentos (SANTOS, 2016; SILVA, 2017; NASCIMENTO; FARIA, 2013), e outros apontam que há cinco momentos (SOARES, 2015; SANTOS, 2020).

O primeiro momento foi caracterizado como “mobilização e sensibilização” (2000 a 2003), em que a primeira ação organizada foi a realização de uma oficina intitulada PNE – uma questão de inclusão, que ocorreu em Brasília, nos dias 4 e 5 de junho de 2000, contando com a participação das duas secretarias e de instituições ligadas à Rede Federal de EPCT, e também com entidades privadas de atendimento à pessoa com deficiência. O objetivo principal da oficina foi sensibilizar as instituições para “[...] incluir pessoas com necessidades específicas em seu projeto político-pedagógico e para que se tornassem sedes regionais que subsidiariam a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades na Educação Profissional para esse público-alvo [...]” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 17).

Já o segundo momento é citado em Nascimento e Faria (2013, p. 18) como a “[...] consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP” (2003 a 2006). Neste momento houve a criação de um grupo gestor central e de cinco polos regionais, localizados nas regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste, buscando descentralizar a gestão e expandir o número de vagas para atender aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Foi indicado que fosse estabelecida a criação dos NAPNEs nas instituições da Rede Federal de EPCT.

A Ação TEC NEP desenvolve suas atividades dentro das instituições por meio dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs. É este o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno das instituições. Os NAPNEs tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação. O Núcleo tem um(a) Coordenador(a) e os outros participantes são denominados membros (NASCIMENTO *et al.*, 2011, p. 5).

Silva (2017) destaca que nesse período houve a mudança de nomenclatura do Programa TEC NEP para Ação TEC NEP, como estratégia para favorecer a continuidade das ações, mesmo com a troca de governo da administração pública federal.

No terceiro momento (2007 a 2009), caracterizado como de formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, foi criado o primeiro curso de especialização *lato sensu* a distância, denominado Educação Profissional e Tecnológica

Inclusiva, uma parceira entre a SETEC, o então CEFET Mato Grosso, o INES e o IBC, que teve o objetivo de formar cerca de 250 profissionais da Rede Federal de EPCT e de parceiros do Programa. Foram ofertados também cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Libras, Braille, Políticas Públicas de Inclusão e Tecnologia Assistiva (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Durante esse período, como citado anteriormente, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica por meio da Lei n.º 11.892/2008, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com um plano de expansão feito pelo governo federal, o número de instituições que compõe essa rede passava de 144 unidades, em 2006, para 659, em 2018, ampliando, assim, a oferta de vagas disponíveis na Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2022). A realidade vivenciada por essas instituições a partir desse período foi bem diferente da existente nas discussões iniciais do TEC NEP, sobretudo no que se refere ao número de estudantes atendidos.

Segundo Nascimento e Faria (2013), com a extinção da Coordenação de Ações Inclusivas em 2011, o quarto momento previsto, que seria a instrumentalização do NAPNE, não foi concretizado, e mesmo com as tentativas da SETEC em prosseguir com o Programa, as ações sofreram uma estagnação. Durante o governo de Dilma Rousseff, algumas modificações ocorreram no MEC, e com a publicação do Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011, as ações da TEC NEP passaram a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (MENDES, 2017).

O quinto momento (2011) foi descrito como Acompanhamento, Avaliação e Implementação (NASCIMENTO *et al.*, 2011). Segundo Santos (2020, p. 53), esse processo aconteceu com um “[...] Censo Interno realizado anualmente, por relatórios sobre o processo de implementação apresentados pelos grupos gestores e por meio de visitas técnicas, participações em eventos e reuniões de trabalhos”. Silva (2017, p. 80) discorre que

[...] cenários de descontinuidades de políticas de inclusão de estudantes com necessidades específicas na Educação Profissional nos dá a dimensão do tamanho dos embates e dos desafios que ainda precisamos enfrentar para que o direito a educação e profissionalização dessas pessoas possam ser efetivados e, muito desses entraves estão para além das insuficiências do sistema educacional.

A falta de disponibilização de recursos financeiros foi apontada como uma das principais dificuldades para o alcance dos objetivos previstos pelo Programa, pois inviabilizaram as adequações necessárias nas instituições federais (OLIVEIRA, 2018). Nesse sentido, Lisboa (2017, p. 99) esclarece que

[...] o Programa TECNEP, que foi criado para impulsionar a implementação do AEE nos IFETs, não apresentou nem o detalhamento das ações, nem a concretização das mesmas, caindo no esquecimento com o passar do tempo. Isto pode ter ocorrido pelo fato do mesmo não ter sido institucionalizado como uma política pública, ou prioridade nas agendas dos governos.

Silva (2017) afirma que, apesar das lacunas existentes, o Programa TEC NEP caracterizou-se como precursor das ações referentes à inclusão dos menos favorecidos, pois estabeleceu a importância de democratizar o acesso e a oferta de formação profissional à pessoa com deficiência.

Já Azevedo (2008) acredita que o Programa configura-se como uma política pública de educação inclusiva, que buscou oferecer condições de acesso e permanência para todos os estudantes nas instituições de Educação Profissional, por ser democrática, respeitar a individualidade humana, sem rotular as pessoas como com ou sem deficiência.

Para Santos (2020), muitas das atividades propostas ao NAPNE foram inviabilizadas na prática, pois exigem ações como a “institucionalização legal de um professor da área” de Educação Especial vinculado ao Núcleo. A autora esclarece que “[...] é este profissional que possui as competências necessárias para efetivar políticas públicas voltadas para a inclusão do estudante PAEE dentro dos IFs e de realizar o AEE” (SANTOS, 2020, p. 82). Para ela, é necessária a criação de políticas que institucionalizem o AEE nos IFs de maneira mais efetiva.

Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) indicam que, por se tratar de uma instituição com organização distinta das outras redes de ensino, os IFs têm enfrentado um desafio maior para a implantação dos serviços de AEE, pois

[...] a maneira como os documentos normativos e as políticas de inclusão no âmbito nacional para a Educação Básica apontam a atuação do docente da Educação Especial em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) engessa a realização do AEE e dificulta sua efetividade, pois o profissional que trabalha dentro de uma SRM, em período contrário ao da escolarização do estudante PAEE, diminui suas chances de entender e contribuir com o contexto mais importante no processo de aprendizado desse aluno: a sala de aula comum (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021, p. 330).

Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 19) explicam que o fato do NAPNE existir como suporte na Rede Federal não irá “[...] suprimir a necessidade e a garantia legal que os estudantes possuem de contar com os outros Serviços de Apoio da Educação Especial”, como o AEE.

Em 2003, houve a publicação da Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro, na qual questões de acessibilidade foram incorporadas às normas de avaliação para autorização e credenciamento de cursos superiores ofertados pelas instituições de ensino. Os critérios de acessibilidade,

segundo a Portaria, devem obedecer à Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Como os IFs trabalham com a verticalização do ensino, muitas unidades ofertam cursos de nível superior e passam pelo crivo de avaliações.

Com o objetivo de garantir o acesso de pessoas com deficiência a cursos ofertados em instituições federais de ensino, em 2016, a Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro, acrescentou à Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, a inclusão das pessoas com deficiência ao público-alvo das cotas, ampliando o acesso do estudante PAEE na Rede Federal. No entanto, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 5) afirmam que “[...] ainda não se pode mensurar esse aumento por meio de números, pois, os dados estatísticos nacionais ainda não englobaram as instituições que compõem a Rede Federal de EPCT de forma discriminada em seus relatórios”.

Por fim, em 2018, foi criado o documento orientador A Rede Federal de EPCT Frente a Inclusão: o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2018). Vale frisar que ele não foi publicado oficialmente durante o encerramento das ações do grupo de trabalho que participou de sua construção, por questões políticas relacionadas à divergência de ideias e à implicação de financiamento. Porém, como forma de prestação de contas à sociedade do trabalho desenvolvido pela comissão, que envolveu, além de orçamento, a participação de agentes públicos no processo, o material foi socializado com todas as instituições que compõem a Rede, como forma de orientar a organização dos Núcleos. A não publicação desse material por questões políticas destaca a influência que os grupos de pressão exercem sobre a atuação, neste caso, do texto político (MAINARDES, 2006).

Nesta pesquisa, optou-se por sua utilização em virtude da escassez de materiais que apresentem de forma sistêmica a organização do NAPNE, e por considerar, ainda, que os documentos elaborados pelo Programa TEC NEP foram construídos em outro contexto, anterior à Lei de Cotas (Lei n.º 13.409), aprovada em 2016, que garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos ofertados pela Rede Federal de EPCT.

O documento foi produzido por um grupo de trabalho instituído por portaria e contou com a participação de órgãos ligados ao governo federal, como o MEC, a SETEC, a Diretoria de Políticas e Regulação de Educação Profissional e Tecnológica (DPR), a SECADI e com instituições externas, como o IBC e o INES, ambos do Rio de Janeiro. O texto buscou orientar procedimentos básicos de ações de “[...] gestão, administrativas, técnicas e pedagógicas” para a acessibilidade nas instituições da Rede Federal de EPCT (BRASIL, 2018).

Ancorado em uma série de leis, normativas e documentos, o texto ressalta a importância de compreender o estudante em sua “complexidade biopsicossocial”, que ultrapassa questões “cognitivas e acadêmicas” (BRASIL, 2018, p. 12-13) e esclarece que, para constituir-se um sistema educacional inclusivo,

[...] deve acolher todos os estudantes independente de suas características, interesses e necessidades; deve constituir-se **na** e **para** a diversidade, orientando-se por valores éticos mobilizadores do respeito aos direitos humanos, da acessibilidade plena e do reconhecimento e valorização da diversidade (BRASIL, 2018, p. 15, grifo do autor).

Enfatiza-se a importância da oferta de atendimento adequado que favoreça o desenvolvimento do estudante e sua plena participação nas atividades, independentemente de suas singularidades.

Sobre a nomenclatura designada à sigla NAPNE, Santos (2020) relata em sua pesquisa que, durante a busca na literatura, encontrou quatro definições diferentes para o termo. Entretanto, o documento orienta a utilização do nome Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), em que a gestão responsável pelo Núcleo deve ser designada por portaria da Direção-geral e contar com a participação de uma equipe multidisciplinar, quando disponível na instituição (BRASIL, 2018).

O NAPNE é apontado no documento como o setor responsável pelo planejamento e pela coordenação das ações e políticas de inclusão, e sua equipe multidisciplinar deveria ser composta por pedagogo, psicólogo, assistente social, especialista em AEE, especialista em Tecnologia Assistiva, além de contar com a participação de professores, estudantes e demais servidores. Para Franco e Vilaronga (2021), cabe ao Núcleo ações que envolvam o ingresso, a permanência e o êxito dos estudantes encaminhados tanto aos cursos superiores como ao mundo do trabalho.

Segundo o documento, o Núcleo não deveria ter um número menor do que três integrantes, em que pelo menos um tenha formação para atendimento específico. Deve possuir uma estrutura mínima, com uma sala disponível, equipada com materiais necessários conforme a demanda dos atendimentos (BRASIL, 2018).

Uma das divergências está justamente na previsão de especialista em AEE, pois, segundo a LBI (BRASIL, 2015), o atendimento educacional especializado é uma função docente, e o cargo de especialista em AEE não garante a contratação de um professor. No texto foram descritas como atribuições do NAPNE:

a) Identificar, acolher, atender e acompanhar os estudantes com necessidades educacionais específicas, respeitando sua singularidade. Esse atendimento e acompanhamento devem ocorrer de maneira sistemática, com encontros, reuniões e outros expedientes sendo mobilizados periodicamente, de acordo com as possibilidades desse Núcleo em cada campus; b) realizar diagnóstico da demanda inicial apresentada pelos estudantes com necessidades educacionais específicas, com o objetivo de definir os procedimentos pedagógicos e institucionais necessários para apoiar o estudante com necessidades educacionais específicas com vistas a garantir sua permanência, participação e aprendizagem; c) articular os diversos setores da sua Instituição nas atividades relativas à inclusão e diversidade, definindo prioridades, recursos financeiros, pessoas e todo material didático-pedagógico a ser utilizado; d) participar de todo processo sobre inclusão e diversidade no campus, a partir dos editais para ingresso de estudantes no Campus; e) acompanhar/gerenciar a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias com instituições/organizações que ministram educação profissional para seu público específico, órgãos públicos e outros setores afins; f) assessorar o preenchimento de documentos relacionados ao processo escolar dos estudantes; g) propor aquisição de materiais técnicos e pedagógicos voltados para os estudantes com necessidades educacionais específicas; h) primar pela manutenção e zelo dos materiais técnicos e pedagógicos voltados para os estudantes com necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2018, p. 20-21).

O documento enfatiza também a importância de a Rede Federal de EPCT estimular ações de formação para a inclusão que busquem atender não apenas ao corpo docente, mas a todos os profissionais, e designa como responsabilidade da gestão escolar a definição de diretrizes que ofereçam respaldo para a construção de um ambiente escolar de aprendizagem para todos.

Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 53) indicam que

O papel do núcleo enquanto atendimento e não como apoio ressalta a importância que os NAPNEs, com as especificidades que núcleo que não supre a demanda do AEE e que possuem em seu papel uma atuação além da escolarização do aluno PAEE. Sua atuação evidencia ações de pesquisa, ensino e extensão que beneficiam não só os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, como também aqueles com outras necessidades educacionais específicas, bem como a comunidade escolar em geral.

Considerando todo o caminho que orientou a criação e a organização do NAPNE nas instituições que compõem a Rede, Alencar (2017, p. 126) afirma que o NAPNE “[...] ainda não é percebido como um espaço importante, necessário e valorizado dentro da instituição”.

Pires (2018) assinala que existem muitos limites para a atuação do NAPNE, o que acaba por impactar a não efetivação de uma educação de fato inclusiva. Assim, todo esse contexto

traz consequências para a formação dos estudantes, que deixa de ser, nas palavras do autor, “[...] crítica, autônoma e emancipatória” (PIRES, 2018, p. 172).

Esses apontamentos evidenciam as lacunas existentes, pois o NAPNE, mesmo com o passar dos anos, em algumas instituições ainda luta para firmar-se e ser reconhecido pelo trabalho desenvolvido junto à comunidade. Isso se deve ao fato de que a interpretação dos documentos nacionais e institucionais abre precedentes para a compreensão de que o Núcleo seria o responsável, mesmo sem contar com profissionais com formação na área, por todas as ações de inclusão nos IFs, incluindo o AEE, que é de responsabilidade do professor especialista em Educação Especial. Para a efetivação de um trabalho que alcance todos os objetivos previstos são necessárias ações de formação tanto da equipe técnica como da equipe docente e a inserção do professor especialista em Educação Especial no Núcleo, pois é inegável a importância de sua atuação para a efetivação da inclusão educacional nos IFs, todavia, Silva (2017, p. 135) destaca que “[...] enquanto um núcleo de atendimento precisa contemplar em suas ações o atendimento aos estudantes com necessidades específicas de maneira compartilhada ao professor do AEE”, sendo fundamental também a previsão de financiamento.

Para Perinni (2017, p. 98), o NAPNE se torna refém da “[...] concepção de inclusão que os gestores e a comunidade escolar têm”, pois ele pode, por um lado, “[...] se constituir parte fundante do/no processo de ensino e aprendizagem de sujeitos com necessidades específicas” ou ser considerado apenas um ator coadjuvante, “[...] cujo propósito seja um paliativo para situações as quais a instituição de ensino não consegue dirimir”. A autora relata que, mesmo com os desafios nevrálgicos vivenciados, o NAPNE tem conseguido desenvolver algumas ações.

Considerando o que foi apresentado no decorrer deste capítulo, pode-se entender que mesmo as instituições da Rede Federal não possuindo uma política específica de Educação Especial, com previsão de recursos humanos, financeiros e materiais para o desenvolvimento das ações, os IFs poderiam ser amparados pelas políticas nacionais já existentes, sobretudo as que se referem à Educação Básica, pois o foco central destas instituições está no trabalho desenvolvido nas etapas finais deste nível de ensino, tanto que, segundo a Lei n.º 11.892/2008, metade das vagas ofertadas deve ser destinada a cursos de nível médio (BRASIL, 2008a).

Mesmo com alguns percalços, entendemos que a criação do NAPNE se constituiu uma grande conquista para a Rede. No capítulo a seguir será apresentado como esse Núcleo está organizado no IFMS e como as ações de inclusão estão dispostas nos documentos institucionais.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFMS

Neste capítulo, pretende-se perscrutar os documentos normativos do IFMS atinentes à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Com esse movimento compreender as dimensões histórico-contextuais da instituição, bem como analisar os documentos internos referentes à Educação Especial inclusiva.

Para subsidiar as discussões desta seção foram tomados como base alguns conceitos propostos pela Teoria da Atuação (Theory of Policy Enactment), desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016). Segundo a Teoria, por consequência dos contextos que permeiam a atuação da política e o grau de autonomia existente nas instituições, as políticas não são “implementadas”, e, sim, “atuadas” no contexto escolar, já que passam por um processo de interpretação e tradução pelos agentes da prática (MAINARDES, 2018).

Sobre os contextos de atuação da política, Ball, Maguire e Braun (2016) apontam que as políticas são atuadas com a influência de uma gama de fatores. Elas “[...] são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37). São, portanto, passíveis de recontextualização e recriação (MAINARDES, 2018). Assim, considerando o objeto desta dissertação, destaca-se a importância de se levantar os contextos existentes na instituição, que possam influenciar na atuação da política de Educação Especial inclusiva.

As políticas, ao passarem por um processo de interpretação e tradução, são transformadas em ação. “A *interpretação* é um compromisso com as linguagens políticas, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens das práticas. A *tradução* é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 67, grifo dos autores).

Mainardes (2018, p. 6) afirma que “[...] a interpretação é o processo de buscar compreender a política. Geralmente é realizada por atores com cargos de autoridade [...]. Já a tradução é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação”.

Ball, Maguire e Braun (2016) relatam a existência de quatro dimensões contextuais da Teoria da Atuação da política: os contextos situados, as culturas profissionais, os contextos materiais e os contextos externos. Os contextos situados relacionam-se à localidade onde a escola está inserida, às histórias da instituição e da comunidade ao redor e aos dados de matrículas que recebe. As culturas profissionais dizem respeito a fatores como valores, compromissos e experiências dos profissionais que atuam e fazem a gestão da política na

instituição. Os contextos materiais englobam os funcionários, recursos orçamentários, estrutura arquitetônica, tecnologia e materiais. E, por fim, os contextos externos se referem à imagem da instituição na comunidade, classificação em exames nacionais de qualidade, expectativas em relação aos serviços prestados pela instituição (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para Pavezi (2018), esses contextos, quando ligados à política de Educação Especial, podem relacionar-se a fatores como dados de matrícula, adaptações arquitetônicas para garantia de acessibilidade, recursos utilizados para proporcionar o acesso ao currículo, a garantia de acesso a serviços de apoio na escola regular, o comprometimento dos profissionais envolvidos com o processo de inclusão e as expectativas dos envolvidos no processo de inclusão sobre os efeitos da escolarização do estudante PAEE.

Para preservar a identidade dos *campi* participantes desta pesquisa utilizaremos as seguintes nomenclaturas: CP-A, CP-B, CP-C, CP-D, CP-E, CP-F, CP-G, CP-H, CP- I e CP-J.

3.1 DIMENSÕES HISTÓRICO-CONTEXTUAIS

A Educação Profissional no Brasil teve seu início datado em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, porém, só em 2007, com a aprovação da Lei n.º 11.534, de 25 de outubro de 2007, o estado de Mato Grosso do Sul foi contemplado com a previsão da criação de instituição de educação técnica federal. Pela Lei, foram instituídas a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede em Campo Grande, e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina.

Em 2008, foi sancionada a Lei n.º 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou o IFMS, integrando as duas escolas técnicas criadas no ano anterior. Segundo o artigo 6º da referida Lei, são finalidades e características dessas instituições:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento

socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008a, p. 4).

A Lei prioriza o atendimento às demandas sociais locais, com vistas a romper com as desigualdades sociais existentes, mediante oferta de uma educação de qualidade capaz de oferecer soluções técnicas e tecnológicas para atender às necessidades da comunidade.

É prevista ainda a obrigatoriedade da oferta de 50% das vagas disponíveis serem destinadas a cursos técnicos de nível médio, “[...] prioritariamente na forma de cursos integrados”, e 20% na oferta de cursos superiores de licenciatura ou formação pedagógica para atender à formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2008a, p. 5).

Os IFs são instituições de natureza jurídica de autarquia, com autonomia para gestão administrativa, patrimonial, orçamentário-financeira, didático-pedagógica e disciplinar (IFMS, 2018a). Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023, a instituição trabalha com a oferta de cursos em vários eixos tecnológicos, e com base na verticalização do ensino, oferecendo cursos de níveis superior, básico e técnico, de forma presencial e a distância. Sobre a tríade ensino, pesquisa e extensão, as atividades estão voltadas ao desenvolvimento regional e local. São ofertados cursos de nível médio em seis eixos tecnológicos: controles e processos industriais, gestão e negócios, informação e comunicação, infraestrutura, produção alimentícia e recursos naturais. E cursos superiores em quatro áreas de conhecimento: ciências agrárias, ciências sociais e aplicadas, engenharias e ciências exatas e da terra (IFMS, 2018a).

Sobre os princípios que orientam os cursos ofertados pela instituição, segundo o PDI 2019-2023,

[...] vinculam-se a uma compreensão da educação como práxis, constituída no campo do discurso e da ação sócio-política realizada no âmbito das relações sócio-histórico-culturais, que tem como objetivo formar cidadãos crítico reflexivos, éticos, dotados de competência técnico-científica e que sejam protagonistas da constituição de uma sociedade alicerçada em valores humanistas (IFMS, 2018a, p. 49).

Segundo o Regimento Geral, os processos pedagógicos desenvolvidos pela instituição são pautados no conceito de “[...] trabalho como princípio educativo, alinhando as concepções de homem, sociedade e educação” (IFMS, 2017, p. 90).

O primeiro *campus* do IFMS entrou em funcionamento em 2010, seguido por mais seis unidades, que iniciaram suas atividades no ano de 2011. Com o processo de expansão da Rede, em 2014, mais três *campi* foram implantados. Nos primeiros dois anos de atuação, o IFMS foi tutorado pela UTFPR, principalmente para a oferta de cursos de educação a distância.

Segundo dados da plataforma Nilo Peçanha, com base no ano de 2019, o IFMS ofertava um total de 192 cursos, de diversos níveis e modalidades de ensino, e apresentava um total de 14.090 alunos matriculados (BRASIL, 2021). Dentre eles, em sua maioria são da faixa etária de 15 a 19 anos (43,6%). Na Tabela 1 foram descritos o total de estudantes atendidos e o total de cursos ofertados por *campus*, em 2019.

Tabela 1 – Total de estudantes matriculados e cursos ofertados por campus do IFMS

Unidade	Número de cursos ofertados (2019)	Total de matrículas (2019)
CP-A	22	1.615
CP-B	23	2.350
CP-C	24	1.474
CP-D	22	1.205
CP-E	14	1.021
CP-F	18	710
CP-G	20	1.646
CP-H	15	1.251
CP-I	20	1.495
CP-J	14	1.323

Fonte: Elaborada pela autora com base na Plataforma Nilo Peçanha (2019)³.

Ao observar os dados apresentados no Tabela 1, pode-se compreender que não há uma discrepância grande entre o número total de estudantes atendidos por unidade, pois 80% delas atende, em média, entre 1000 e 1500 discentes. Essa constatação também pode ser observada em relação à oferta de cursos. O *campus* com o maior número de estudantes também apresenta um quantitativo de servidores bem maior do que as outras unidades. Em relação ao número de servidores, segundo dados da mesma plataforma, em 2019, o IFMS contava com um total de 622 docentes e 611 técnicos administrativos, conforme a Tabela 2.

³ Disponível em: <https://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 2 set. 2021.

Tabela 2 – Total de servidores por campus do IFMS

Unidade	Técnicos-administrativos	Docentes
CP-A	43	69
CP-B	81	120
CP-C	44	68
CP-D	43	63
CP-E	37	50
CP-F	27	50
CP-G	35	48
CP-H	47	66
CP-I	45	67
CP-J	46	61
Reitoria do IFMS	163	–

Fonte: Elaborada pela autora com base na Plataforma Nilo Peçanha (2019)⁴.

Esses números também não apresentam uma grande variação, apenas dois *campi* (CP-B e CP-F) têm números bem diferentes do geral. Vale destacar que alguns docentes do CP-B, apesar de desenvolverem trabalhos administrativos na Reitoria, estão lotados no *campus*. Apesar dos dados apontarem para uma média parecida de atendimentos e número de servidores, cada unidade do IFMS mostra uma particularidade que precisa ser considerada em relação aos serviços prestados ao público externo. Na sequência, para subsidiar as discussões, serão demonstrados os dados de criação e características de cada *campus*.

O *campus* CP-A, situado em uma cidade localizada em área de fronteira, tem sua economia baseada no turismo e na agricultura e pecuária (IFMS, 2014c). Essa unidade entrou em funcionamento no segundo semestre de 2010, em sede provisória. Hoje possui sede definitiva, que ocupa um espaço de 6.134,82 m², com disponibilidade de quatro blocos com 14 salas de aula, 14 laboratórios, 26 salas administrativas, biblioteca, cantina e quadra poliesportiva (IFMS, 2018a).

Seguindo para os dados do *campus* CP-B, de acordo com informações do Planos de Desenvolvimento de *Campus* (PDC), a unidade está localizado em uma cidade de grande porte (IBGE, 2021). Apontada como uma das principais responsáveis pela economia do MS, a cidade conta com o maior número de empresas ativas na região (IFMS, 2014b).

Os serviços ofertados na unidade tiveram início no segundo semestre de 2010, com a oferta de cursos na modalidade de educação a distância. Já no ano de 2011, o *campus* começou a funcionar em uma unidade provisória, com a oferta de cursos na modalidade de educação profissional de nível médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e com curso superior de tecnologia (IFMS, 2018a). Atualmente, as atividades do *campus* são desenvolvidas em sede própria, que conta com uma área construída de 8.323,32m², que abriga

⁴ Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 2 set. 2021.

cinco blocos com 14 salas de aula, 20 laboratórios, 32 salas para setores administrativos, biblioteca, cantina e quadra poliesportiva (IFMS, 2018a).

Já o *campus* CP-C está localizado em um município de pequeno porte (IBGE, 2021), com uma economia da regional baseada na pecuária (IFMS, 2014a). Suas atividades iniciais foram desenvolvidas no segundo semestre de 2010, com a oferta de cursos na modalidade educação a distância. Em 2011, utilizando as dependências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) como sede provisória, ofertou cursos de nível médio técnico integrado, e um curso superior de Tecnologia em Sistemas para Internet (IFMS, 2014a). Desde 2013, o *campus* possui sede própria, com uma área construída de 6.686 m², composta por quatro blocos, com 15 salas de aula, cinco laboratórios, uma biblioteca, além de salas para atividades administrativas (IFMS, 2018a).

O *campus* CP-D, assim como o CP-C, iniciou suas ações de 2010 e, em 2011, ofertou os primeiros cursos na modalidade presencial, sendo eles: cursos técnicos integrados de nível médio em alimentos, informática e manutenção e suporte em informática, na modalidade PROEJA, e o curso superior de Licenciatura em Química, ofertado no segundo semestre de 2011 (IFMS, 2014d). A unidade está localizada em um município de pequeno porte na região norte do estado, mais especificamente na região do Alto Taquari (IBGE, 2021). A estrutura do *campus* definitivo é composta por quatro blocos com 14 salas de aula, 17 laboratórios, 34 salas administrativas, biblioteca, cantina, espaço de inovação e tecnologia, além de quadra poliesportiva. A área total construída é de 6.047,22 m² (IFMS, 2018a).

A unidade do *campus* CP-E ofertou, a princípio, cursos de FIC. Os primeiros cursos de nível médio integrados e superiores foram ofertados apenas a partir de 2016. A cidade onde foi instituído trata-se de um município de médio porte e está localizada a 355 km da capital do estado (IBGE, 2021). O *campus* é o único que ainda funciona em sede provisória, com divisão e espaços com a Secretaria de Estado de Educação, onde são disponibilizadas cinco salas de aula, sete laboratórios, quatro salas para os administrativos, biblioteca, cantina e ginásio coberto (IFMS, 2018a).

O *campus* de CP-F deu início às suas atividades com a oferta de cursos na modalidade de educação a distância (IFMS, 2014f). A cidade onde o *campus* foi construído é um município de pequeno porte (IBGE, 2021). A principal atividade econômica na região é a pecuária. O *campus* funciona atualmente em sede definitiva, com espaço construído de 1.756,76 m², sendo a menor entre todas as unidades, com quatro salas de aula, quatro laboratórios, oito salas administrativas, biblioteca, cantina e quadra poliesportiva (IFMS, 2018a).

A unidade CP-G iniciou suas atividades, também em sede provisória, com a oferta de

curso na modalidade de educação a distância. Hoje está em sede definitiva organizada em dois blocos que abrigam oito salas de aula, quatro laboratórios, nove salas para setores administrativos, biblioteca, cantina e quadra poliesportiva. Tem como área construída 3.180,96m² (IFMS, 2018a). A cidade onde o *campus* está situado ocupa uma área total de 4.086,237 km², e possui nove distritos (IFMS, 2014e). Sua população estimada é de 227.990 habitantes (IBGE, 2021). A economia da região está baseada na agricultura e na pecuária e o município pode ser classificado como de grande porte (IFMS, 2014e).

O *campus* CP-H iniciou suas atividades já em sede definitiva e está caracterizado como *campus* rural (IFMS, 2018a). Os cursos ofertados inicialmente foram de nível médio integrado em agropecuária e informática, e o curso de informática na modalidade PROEJA (IFMS, 2014h). O município de médio porte onde foi estabelecido está localizado a 300 km da capital do estado (IBGE, 2021). A instalação da unidade ocupa o espaço de uma fazenda-escola com 1.816.509,00m² de área total e 7.988,20 m² de área construída, dispondo de 10 salas de aula, sete laboratórios, 14 salas para setores administrativos, biblioteca, cantina, restaurante e quadra poliesportiva. Dispõe, também, de aviários, estábulo, pocilga e alojamento estudantil. CP-H é o único *campus* com oferta do sistema semi-internato, no qual os estudantes desenvolvem suas atividades durante a semana permanecendo na instituição, e retornam para as casas no final de semana (IFMS, 2014h).

O processo histórico do *campus* CP-I teve início na segunda etapa de abertura das unidades, com a oferta de cursos na modalidade de educação a distância. A unidade está em um município de grande porte na região leste do estado. A principal atividade econômica da região é a pecuária, entretanto, nos últimos anos as atividades na área industrial vem crescendo na região (IFMS, 2014). O *campus* CP-I está em sede própria desde 2014, onde são ofertados cursos técnicos de nível médio integrado em informática e eletrotécnica, e cursos superiores de Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e Automação, além dos cursos superiores de tecnologia em Automação Industrial, e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Possui uma área construída de 6.092,68m², onde estão disponíveis quatro blocos que abrigam 12 salas de aula, 15 laboratórios, 23 salas para setores administrativos, biblioteca, cantina, espaço de inovação e quadra poliesportiva (IFMS, 2014j).

O *campus* CP-J está localizado em um município de médio porte em região de fronteira (IBGE, 2021). As atividades econômicas da região são baseadas no agronegócio (IFMS, 2014i). Os primeiros cursos ofertados foram na modalidade a distância, utilizando o espaço da UFMS. Ofertou as primeiras turmas de forma presencial com os cursos técnicos integrados de nível médio em agricultura, informática e manutenção e suporte em informática na modalidade

PROEJA. No segundo semestre do ano em que entrou em funcionamento foram ofertadas vagas para o curso superior de tecnologia em Agronegócio (IFMS, 2014). O *campus* CP-J ocupa hoje sua sede própria com 6.029,81 m² de área construída, onde estão organizados quatro blocos com 13 salas de aula, 17 laboratórios, 26 salas para os setores administrativos, biblioteca, cantina, espaço de inovação e quadra poliesportiva (IFMS, 2018a).

Nas informações apresentadas até o momento, podem ser observadas algumas dimensões contextuais do IFMS, como os contextos situados e os contextos materiais. O percurso histórico de cada unidade, as peculiaridades existentes nas localidades, a vocação econômica da região, além do número de matrículas e servidores existentes são fatores que impactam diretamente a atuação da política. Porém, Pavezi (2018) esclarece que na formulação de políticas mais amplas esses fatores não são considerados.

Entendendo que “[...] o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas — e é único para cada escola; apesar das semelhanças que elas podem inicialmente ter” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 75), buscou-se compreender o contexto em que o IFMS está situado e mostrar alguns dados sobre sua implantação e atuação no MS.

Os dados sobre a localização geográfica das unidades oferecem uma dimensão dos contextos situados propostos pela Teoria da Atuação. Por isso, o espaço onde a instituição está pode oferecer vantagem e oportunidades, ou o contrário, interferindo diretamente no desempenho de seus resultados (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A apresentação da estrutura física que cada *campus* dispõe subsidia a compreensão dos contextos materiais presentes nas unidades do IFMS, isso porque “[...] edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 60). As limitações impostas por essas estruturas, por exemplo, o número limitado de salas disponíveis ou instalações antigas que não favorecem a utilização de tecnologias simples, podem repercutir diretamente no processo de ensino-aprendizagem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para a Ball, Maguire e Braun (2016), as escolas “encenam políticas” em situações diversas, que nem sempre são passíveis de escolha por elas. As políticas na prática encontram realidades nas instituições completamente distintas, que afetam diretamente na sua interpretação.

Na seção a seguir serão apresentados os documentos institucionais que, de alguma forma, abordam as questões relativas à Educação Especial inclusiva no IFMS.

3.2 DOCUMENTAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO IFMS

O IFMS disponibiliza, no site institucional, documentos que orientam as ações no âmbito interno. Este acervo foi consultado com o objetivo de levantar informações sobre a política de inclusão no contexto de produção de texto, conforme a ACP. Os documentos consultados foram: o Regimento Geral, o PDI 2019-2023, a Política de Assistência Estudantil de 2018, o Regulamento do NAPNE e os PDCs de cada unidade.

O primeiro documento a ser consultado foi o Regimento Geral do IFMS, criado em 2017, que dispõe sobre a estrutura organizacional da instituição. Nele é prevista a criação de uma coordenação denominada Inclusão e Diversidade ligada à Pró-Reitoria de Extensão. Sendo apontadas como responsabilidade dessa coordenação as ações de inclusão e diversidade que visem a permanência e o êxito dos estudantes, as ações de promoção dos direitos humanos e a coordenação das ações do NAPNE, que aparece na estrutura organizacional dos *campi* ligados à Direção-geral (IFMS, 2017).

Já o PDI 2019-2023 é um documento de identificação em que são estabelecidas a filosofia, a missão e as diretrizes institucionais, apresentados os trabalhos já desenvolvidos e as metas a serem alcançadas pelo IFMS. São consideradas como ação de inclusão

[...] aquelas que visam incluir estudantes nas atividades institucionais, objetivando oportunidades iguais de acesso e permanência às pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento ou outros transtornos de aprendizagem [...] (IFMS, 2018a, p. 123).

No documento são descritas algumas ações e recursos disponíveis na instituição que visam à acessibilidade comunicacional como a oferta de curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), a disponibilização de intérprete de Libras, a impressão de material em Braille e letras ampliadas, a produção de vídeos com janelas de Libras, a tradução de editais em Libras, o uso de computador com leitor de tela, as barras de acessibilidade no site institucional e a utilização de tecnologias assistivas, como computador com *software* específico, *mouse* adaptado e sintetizador de voz (IFMS, 2018a, p. 146).

No tocante à acessibilidade das áreas de acesso e convivência no IFMS, aponta-se a existência de rampas, pisos táteis, banheiros acessíveis e a disponibilidade de elevadores na reitoria e no *campus* da capital. Estão descritos ainda a existência de um processo que estaria em andamento para a realização de adaptações, como adequação de pisos, vagas de estacionamento, rampas e sinalização visual e tátil, além da previsão de criação de um projeto

para a oferta de serviços de interpretação de Libras para pessoas surdas na instituição, e de um Plano de Promoção da Acessibilidade e de Atendimento a Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida. São apontados no PDI as diretrizes gerais para a promoção de acessibilidade:

- assegurar o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica à pessoa com deficiência em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- desenvolver e implementar a adoção de medidas individualizadas e coletivas que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem;
- ampliar a oferta do ensino da libras;
- incentivar a inclusão em conteúdos curriculares de temas relacionados à pessoa com deficiência;
- adotar práticas pedagógicas inclusivas, ofertando orientações e formação continuada aos professores e técnicos da instituição;
- proporcionar condições de acesso e utilização de todos os ambientes pelas pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários;
- promover a adaptação razoável do servidor com deficiência no ambiente de trabalho inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva;
- ofertar apoio aos servidores com deficiência, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;
- incentivar a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- incentivar o acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer (IFMS, 2018a, p. 148).

No documento o planejamento das atividades envolve a inclusão e acessibilidade de toda a comunidade escolar, não apenas os estudantes. Além das diretrizes gerais, são previstas ações voltadas ao atendimento prioritário, ao acesso à informação e comunicação, ao processo seletivo, à participação de pessoas com deficiência em processos eletivos e diretrizes para ciência e tecnologia.

Em relação às políticas disponíveis na instituição, apenas o documento denominado Política de Assistência Estudantil de 2018 cita ações de Inclusão e Diversidade que visam:

- I - a inserção do estudante na comunidade acadêmica e no mundo do trabalho;
- II - ao fortalecimento das ações de acesso, permanência e êxito dos estudantes;
- III - ao fomento da inclusão da pessoa com deficiência; IV - a redução da vulnerabilidade social; V - ao fortalecimento das discussões acerca de questões etnorraciais e de gênero, com apoio do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFMS (IFMS, 2018b).

Além do PDI, os *campi* do IFMS dispõem de outro documento: o Plano de Desenvolvimento de *Campus* (PDC), que possui a mesma função do PDI, porém voltado às necessidades e ações de cada unidade. Com a análise desses documentos, pode ser observado que eles foram construídos com a participação de comissões específicas em cada unidade, possuem a mesma estrutura e contém um tópico específico em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP). A vigência desses PDCs é de 2014 a 2018, todavia, como não foram encontrados disponibilizados na página da instituição planos com vigência atualizada, optou-se por sua utilização.

O PDC do *campus* de CP-A apresenta, como política de educação inclusiva, a criação do NAPNE, apontado como um programa permanente e multicampi. Assim como nos outros *campi* são apresentadas a visão e finalidade do Núcleo. No Plano de Acessibilidade do *campus* são descritos os princípios que norteiam as ações, e há a informação de que o *campus* estaria em processo de contratação de servidores com formação em Libras para atender a demanda necessária (IFMS, 2014c).

O PDC do *campus* CP-B, de início, apresenta algumas metas a serem alcançadas pelo NAPNE, que são descritas como:

Regulamentar o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas NAPNE;
Organizar banco de dados com informações de saúde dos estudantes (PNE);
Realizar eventos que envolvam a sensibilização e formação de servidores e estudantes para as práticas inclusivas em âmbito institucional;
Oferecer suporte aos projetos de inclusão;
Propor parcerias com instituições públicas e privadas, bem como órgãos representativos de Pessoas com deficiência e ou com Necessidades Educacionais Específicas (IFMS, 2014b, p. 11).

O NAPNE é indicado como responsável pelos atendimentos pedagógicos aos estudantes com necessidades educacionais específicas e sua formação é estabelecida por meio de comissão, composta por equipe interdisciplinar (Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional (NUGED)), além de técnicos administrativos e docentes, e o recrutamento para participação é feito de forma voluntária, uma vez ao ano. O CP-B descreve a criação do NAPNE como uma ação do Programa TEC NEP, e apresenta como AEE a disponibilidade de docentes e técnicos com formação em Libras (IFMS, 2014b).

Sobre o Plano de Promoção e Acessibilidade, o CP-B ocupava, no momento de publicação desse documento, um prédio provisório (alugado), o que inviabilizaria a realização de adequações na infraestrutura, porém na estrutura definitiva as questões relativas à acessibilidade foram apontadas como previstas conforme a normativa vigente (IFMS, 2014b).

No PDC referente ao *campus* CP-C, o NAPNE é descrito como responsável pelas ações de acesso e permanência dos estudantes com necessidades educacionais específicas, e com atividades voltadas à educação inclusiva. O NAPNE possui como meta “[...] o trabalho de captação de agentes formadores, orientação aos docentes e atendimento às famílias para encaminhamentos quando necessário” (IFMS, 2014a, p. 103). Esse documento é o único que cita a entrega de laudo médico que ateste a necessidade de AEE. Segundo o PDC (IFMS, 2014a), o fluxo de atendimento consiste em uma conversa inicial com o aluno e, em seguida, a equipe do NAPNE orienta o corpo docente sobre as ações didático-metodológicas a serem desenvolvidas. São apresentados também a disponibilidade pela instituição dos serviços prestados pelo intérprete de Libras, cursos de Libras voltados aos servidores, além de cursos de Educação Especial ao público interno e externo.

No tópico descrito como Plano de Promoção e Acessibilidade, o documento do *campus* de CP-C informa a existência de rampas, piso tátil, barras de apoio, corrimão, banheiros adaptados, telefone adaptado para deficiente auditivo, vaga especial no estacionamento e a disponibilidade de um intérprete de Libras. O Plano prevê ainda algumas ações para melhoria dos serviços prestados, como formação de servidores, oferta de cursos na área de Educação Especial e aquisição de materiais e tecnologias assistivas (IFMS, 2014a).

Em relação ao *campus* CP-D, o PDC mostra a mesma escrita que o CP-A, porém o CP-D descreve de forma mais detalhada as questões de acessibilidade arquitetônica, em que aponta-se a existência no prédio de rampas de acesso, barras de apoio, elevador, piso tátil, alargamento de portas e sinalizadores, entre outros (IFMS, 2014d).

Em relação ao atendimento especializado, no documento é descrita a existência no *campus* CP-D de profissionais com formação em Libras, além da oferta de cursos aos servidores, em parceria com o estado e o município. Informa-se que dois profissionais que atuam na instituição, e trabalham no acompanhamento de dois estudantes com deficiência auditiva, são permutados com a Secretaria de Educação do Estado (IFMS, 2014d).

O Plano referente ao *campus* CP-E apresenta o NAPNE como um setor de natureza consultiva e executiva, responsável por promover a cultura de convivência, o respeito às diferenças e a quebra de barreiras existentes na instituição (IFMS, 2014g). Foram observados no PDC que, até aquele momento, a unidade não possuía estudantes com necessidades educacionais específicas e, caso necessário, seriam disponibilizados os atendimentos previstos pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Não é relatada a existência de acessibilidade arquitetônica no *campus*, visto que até então a unidade funcionava em sede provisória.

O *campus* CP-F apresenta em seu PDC o mesmo texto previsto por CP-E, porém afirma

já possuir em seu quadro profissionais com formação em Libras, tanto docente como técnico administrativo que ocupa o cargo de tradutor e intérprete de Libras (IFMS, 2014f).

O PDC do *campus* CP-G aponta a criação do NAPNE como uma política de Educação Especial e informa que as unidades do IFMS foram pensadas em relação à estrutura física, para atender aos critérios e normas para promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. As informações sobre adaptações arquitetônicas na instituição e materiais disponíveis não são apresentadas. No documento é prevista a possibilidade de contratação de profissional intérprete de Libras (IFMS, 2014e).

Partindo para a análise do CP-H, o PDC indica uma discussão sobre o conceito de inclusão e aponta que o NAPNE

[...] promove orientações, estudos, relacionando outras instituições educacionais de diferentes níveis e redes de ensino bem como entidades de/e para pessoas com deficiência, em consonância com as trajetórias formativas ofertadas, por meio das áreas de ensino, pesquisa e extensão (IFMS, 2014h, p. 55).

Em relação à estrutura do CP-H, é exposto no PDC que sua arquitetura não atende às normas técnicas vigentes, pois quando o prédio foi construído não foi pensado para garantir as questões de acesso. O *campus* ocupa um espaço construído na década de 1990 que estava inacabado, e com as obras paralisadas por irregularidades. Entretanto, desde que entrou em funcionamento vem realizando obras de adequação dos espaços, como a construção de rampas e adaptações nos banheiros (IFMS, 2014h). No item Plano de Promoção e Acessibilidade, como forma de garantir uma escola inclusiva, são previstas ações de formação continuada, construção de grupos de trabalho para realização de estudos e levantamento de demandas existentes, contratação de profissional de Libras, construção de parcerias com instituições externas para realização de cursos de formação. O que chama atenção no PDC do *campus* é a questão da implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, que não aparece em nenhum dos outros Planos. O PDC previu a implantação deste serviço, com previsão de oferta baseada em recursos do MEC, com base no Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Além da oferta do serviço de AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, foi prevista a contratação de professor para o AEE em parceria com a reitoria do IFMS (IFMS, 2014h).

No PDC do CP-I são apresentados, assim como nos outros, a política de inclusão e os princípios do NAPNE. No item Plano de Promoção e Acessibilidade, o *campus* descreve a parceria do NAPNE com os demais setores da instituição para a oferta de suporte a projetos de inclusão (IFMS, 2014j). São mostrados como adaptações existentes na estrutura do *campus*

barras de apoio, corrimão, piso tátil externo, sinalizadores, telefone adaptado para pessoa com deficiência auditiva e alargamento das portas. É o único *campus* que utiliza no documento o termo “portador” ao fazer referência à pessoa com deficiência auditiva.

Segundo o PDC, o *campus* possui ainda

[...] acionador de pressão, Mouse tipo roller mouse, Mouse Trackball, mouse adaptado, Cadeira de Roda manual, Suporte para leitura, Conjunto de teclado com colmeia para PC, Mouse e Teclado especial RCT - Barban RCT. Além desses materiais, o Campus [...] possui três notebooks para empréstimo às pessoas com deficiência, que se encontram na biblioteca do Campus (IFMS, 2014j, p. 79).

Algumas ações pontuais de formação são desenvolvidas, como a realização de reuniões e formação na semana pedagógica, a oferta de cursos de atendimento à pessoa com deficiência para comunidade interna e externa, além da previsão de oferta de cursos de instrução para utilização dos materiais adquiridos pela instituição (IFMS, 2014j, p.79).

O último PDC analisado foi o do *campus* CP-J. Pode-se constatar que é o único a apresentar as políticas de acesso, na seção definida como políticas de educação inclusiva. O *campus* descreve a adoção de Ação Afirmativa, que busca garantir a reserva de um número específico de vagas, em seu processo seletivo, à pessoa com deficiência nos cursos ofertados. Atualmente todas as instituições da Rede Federal de EPCT estão inseridas na política de cotas.

No tópico Plano de Promoção e Acessibilidade, são pontuadas a criação do NAPNE e a infraestrutura existente na instituição (rampas de acesso, barras de apoio, corrimão, piso tátil, banheiro acessível e alargamento de portas). Até a publicação do documento, o *campus* não contava com o profissional intérprete de Libras, entretanto, seus servidores participavam, sempre que possível, de formações ofertadas nesta área, tanto na instituição como fora (IFMS, 2014i). Por se tratar de um *campus* localizado em região de fronteira, é sinalizada no PDC a necessidade de adaptação de documentos de identificação da instituição em Libras, Braille e em língua estrangeira, como inglês e espanhol (IFMS, 2014i).

Durante a análise desses documentos, pode-se notar que há uma infinidade de interpretações sobre os textos políticos (MAINARDES, 2006), ou até mesmo um certo desconhecimento, que refletem diretamente na definição de metas e ações desenvolvidas em cada *campus*. Pontos como o oferecimento de serviços e suportes da Educação Especial, a descrição de funções exercidas pelos profissionais da área e até mesmo a definição de recursos financeiros para a oferta desses serviços deixam evidente essas interpretações.

Podemos observar que havia uma preocupação grande dos *campi* em relação à oferta de

serviço do profissional tradutor e interprete de Libras. Porém, a preocupação com a oferta de AEE não recebeu a mesma atenção, contribuindo com a compreensão de que o suporte necessário ao estudante PAEE na instituição se resume a este serviço.

Em relação ao AEE, apenas um *campus* cita a possibilidade de suporte, mas com base no Programa de Sala de Recursos Multifuncionais, que não contemplava as instituições da Rede Federal.

Como forma de driblar as dificuldades com as questões relativas à formação e à falta de profissionais especializados na área, uma das medidas tomadas para minimizar os impactos dessas lacunas são a parcerias com outras instituições, principalmente com as redes municipais e estaduais de ensino.

Questões importantes como a captação de recursos para o desenvolvimento das ações do NAPNE não são previstas, o que pode inviabilizar medidas como formação, adaptações arquitetônicas, aquisição de equipamentos e tecnologia assistiva, até mesmo a contratação de profissionais para atuação no Núcleo. A instituição não se responsabiliza com a oferta de recursos baseados no orçamento já disponível.

Os documentos apontam o NAPNE como o principal *locus* de inclusão, mesmo com a previsão de criação de uma coordenação que supervisiona as atividades, nos *campi* ele é indicado como o centro das ações inclusivas.

Apesar das ações previstas que priorizem as questões relativas ao atendimento dos estudantes receberem maior atenção, o Núcleo foi criado pensando na tríade ensino, pesquisa e extensão, porém pouco se discute sobre as duas últimas.

Em 2014, quando os PDCs foram construídos, não existia na instituição uma regulamentação específica do Núcleo, que ocorreu apenas em 2016, com a criação do Regulamento do NAPNE, apontado como o principal documento norteador das ações de inclusão na instituição. A sigla NAPNE é escrita nos documentos do IFMS de forma distinta dos documentos apresentados anteriormente nesta pesquisa, não há uma padronização, pois a mesma sigla aparece escrita de três formas (Napne, NapneS e NAPNE). Para esclarecer melhor os pontos de organização e funcionamento do NAPNE, o regulamento será retomado na seção seguinte.

3.3 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS NAPNES DO IFMS

As ações de organização, funcionamento e atribuição do NAPNE no IFMS são regulamentadas com base no documento intitulado Regulamento do Núcleo de Atendimento às

Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), publicado em 16 de abril de 2016, pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). No documento não são citados os grupos envolvidos em sua construção, apenas a tramitação da Pró-Reitoria.

No texto são relacionados leis, normativas e documentos orientadores que serviram de base legal para a construção do Regulamento do Núcleo. O NAPNE é citado como um setor de natureza consultiva e executiva, sua coordenação no *campus* deve estar subordinada à Direção-geral, e os membros que compõem a equipe devem responder a esta coordenação (IFMS, 2016). Sobre a finalidade do NAPNE, são estabelecidos no artigo 3º:

[...] definir normas de inclusão a serem praticadas no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS, promover a cultura de convivência, respeito à diferença e buscar a superação de obstáculos arquitetônicos e atitudinais, de modo a garantir democraticamente a prática da inclusão social como diretriz na instituição (IFMS, 2016, p. 7).

Silva (2017) explica em sua pesquisa que não há um consenso entre os regulamentos dos IFs brasileiros sobre os verbos utilizados para designar as finalidades do Núcleo, pois alguns são usados de maneira inapropriada, e outros podem até limitar a atuação do NAPNE, considerando que ele é responsável por planejar, orientar e executar ações.

Para o IFMS, são consideradas pessoas com necessidades educacionais específicas aquelas que possuem transtornos globais do desenvolvimento ou outros transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação, além daqueles que têm “limitada sua capacidade” de relacionar com o meio, de forma permanente ou não. Essas limitações são apontadas como deficiência física, auditiva, visual, “deficiência mental⁵”, deficiência múltipla e a pessoa com mobilidade reduzida. Ao especificar a mobilidade reduzida, o Regulamento utiliza o termo “pessoa portadora de deficiência” (IFMS, 2016). Percebe-se que o foco central de atuação está no estudante PAEE, porém, quando o regulamento apresenta o termo “outros transtornos de aprendizagem”, amplia o atendimento para outros públicos.

Mendes (2017) esclarece em sua tese que a utilização do termo “necessidades especiais” pode acarretar uma generalidade, sendo que o atendimento adequado a um público tão amplo pode não ser garantido pela instituição.

Sobre a composição do NAPNE, são estabelecidas a criação de uma coordenação-geral indicada pela Pró-Reitoria de Extensão, e a designação de coordenadores, equipe multidisciplinar e membros, por *campi*, indicados pela Direção-geral. Os coordenadores e a

⁵ Termo utilizado no documento para especificar deficiência intelectual.

equipe multidisciplinar devem “preferencialmente” possuir formação ou experiência com Educação Especial e inclusiva, já os membros não precisam de formação específica (IFMS, 2016).

São definidas como competências do coordenador-geral do NAPNE: divulgar ações de inclusão desenvolvidas na instituição; participar de planejamento e execução de ações desenvolvidas pelo Núcleo nos *campi*; assessorar os *campi* quanto às adaptações necessárias para atendimentos aos estudantes que apresentem necessidades educacionais específicas; buscar parcerias com agentes externos; organizar reuniões e participar de atividades quando solicitado; trabalhar para que as ações previstas no Regulamento sejam cumpridas, além de apresentar relatórios com as ações desenvolvidas (IFMS, 2016).

Segundo o artigo 9º do Regulamento, são competências dos coordenadores dos NAPNE:

- I - subsidiar o Coordenador-Geral em suas atividades, bem como sugerir e apresentar demandas/propostas de ações correlatas ao Napne;
- II - promover eventos e cursos que envolvam sensibilização e formação da comunidade acadêmica na área de educação inclusiva;
- III - fomentar a formação continuada na área de educação especial aos docentes, equipe do Napne e para os servidores dos *campi*, com vista à efetivação de práticas pedagógicas em educação inclusiva;
- IV - acompanhar e orientar o desenvolvimento das ações nos *campi* junto aos diversos setores e articular ações em parceria com instituições voltadas às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas;
- V - organizar expedientes, convocações e avisos e dar conhecimento a todos os membros;
- VI - manter atualizado arquivo com a legislação vigente referente à inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas;
- VII - elaborar cronograma anual de reuniões ordinárias e submetê-lo à aprovação do Napne;
- VIII - convocar membros do Núcleo para as reuniões;
- IX - divulgar nos *campi* informações e eventos sobre o Programa de Inclusão do Núcleo;
- X - zelar pela documentação e coordenar a conservação do patrimônio do Napne nos *campi*;
- XI - elaborar e encaminhar ao Coordenador-Geral relatórios semestrais das ações de implementação do Núcleo junto aos *campi*, em conjunto com a Equipe Interdisciplinar;
- XII - coordenar, representar e desenvolver, no seu campus de atuação, reuniões e ações organizadas pela Equipe Interdisciplinar e membros dos *campi* (IFMS, 2016, p. 10-11).

Aos membros da equipe multidisciplinar cabem: subsidiar as coordenações sugerindo demandas e propostas ao Núcleo, planejando ações em conjunto; sensibilizar a comunidade; promover formações para orientação de práticas pedagógicas inclusivas; orientar adaptações curriculares; elaborar atividades para atendimento e inclusão, além de realizar atendimentos e acompanhar o desempenho do estudante; assessorar docentes; elaborar material didático;

orientar e assessorar ações de ensino, pesquisa e extensão; elaborar relatórios em conjunto com a coordenação e encaminhar relatórios de atendimento (IFMS, 2016).

Esses dois trechos relacionados à função do coordenador e à descrição das funções da equipe multidisciplinar apresentam concepções distintas sobre o papel que o Núcleo deve desempenhar: no primeiro ele aparece como responsável pelas ações mais amplas, no segundo são relacionados aspectos que seriam mais ligados ao AEE, de responsabilidade do professor de Educação Especial. Este ponto salienta as contradições que o documento pode demonstrar, e as várias interpretações que ele está sujeito no contexto da prática.

Os membros têm como ações a serem desenvolvidas: subsidiar as coordenações; participar das reuniões; divulgar ações desenvolvidas pelo NAPNE; propor capacitação; apoiar as atividades dos servidores voltadas à inclusão; e auxiliar na elaboração de projetos e eventos (IFMS, 2016).

Sobre as atividades desenvolvidas, o Regulamento determina a realização de reuniões gerais trimestralmente, que podem ocorrer de forma presencial ou a distância, com a participação de todos os grupos, e reuniões locais. Nas reuniões não é autorizada a participação de servidores externos ao Núcleo (IFMS, 2016).

O *campus* é citado como responsável por “implantar e implementar” o NAPNE, e destinar um local apropriado de funcionamento, condizente com as necessidades de atendimento. Devendo ser “[...] um espaço adequado e estruturado com mobiliário e equipamentos necessários para prestar atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas” (IFMS, 2016, p. 15).

Os recursos para manutenção e financiamento do NAPNE devem ser oriundos de repasses da SETEC, de doações ou ações de fomento amparadas pela legislação vigente. Não há previsão no Regulamento de destinação de função gratificada aos integrantes do Núcleo, porém é prevista a adequação de carga horária, em conformidade com as ações realizadas (IFMS, 2016). Um ponto que chama a atenção em relação ao documento é sobre a oferta do AEE. O Decreto n.º 7.611/2011 é citado no início como uma das regulamentações, porém o termo não é citado no corpo do documento. No referido Decreto, os núcleos de acessibilidade das instituições federais são responsáveis pela eliminação de barreiras. Pode-se considerar pelas ações descritas que o NAPNE desenvolve essa função no IFMS, entretanto, a equipe que compõe o Núcleo pode possuir formação e experiência para atuação na área ou não, pois o documento emprega o termo “preferencialmente” para se referir a este ponto.

Após a análise dos documentos citados, pode-se constatar que o IFMS trabalha com o conceito de inclusão com base no atendimento a todos os estudantes, que se aproxima do

estabelecido por Mazzotta (1999), que se refere à inclusão escolar como um processo que amplia a participação de todos os estudantes na rede regular de ensino, com vistas a atender às especificidades de cada um, devendo ser baseada em uma abordagem humanística, que vislumbre o crescimento do aluno e sua inserção social. O Regulamento do NAPNE do IFMS utiliza o termo “inclusão educacional” para se referir ao processo de escolarização do público-alvo atendido pela instituição.

Considerando a proposta de análise da ACP, após o levantamento de alguns contextos e a verificação do texto escrito, a seguir será apresentada, com base na fala dos gestores do NAPNE, como essa política está sendo interpretada e traduzida no contexto da prática.

4 ATUAÇÃO DOS NAPNES DO IFMS NA GESTÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A construção deste capítulo tem como objetivo analisar, com base nas atribuições, como são estabelecidas e organizadas as ações desenvolvidas pelos NAPNEs do IFMS na busca da efetivação das políticas de inclusão educacional.

O capítulo foi estruturado a partir da apresentação e discussão dos dados obtidos com a aplicação do questionário e da realização da entrevista. Inicialmente é mostrada a caracterização dos representantes dos NAPNEs, na qual questões como a formação inicial e continuada, e a existência ou não de experiências anteriores de atuação, na área de Educação Especial inclusiva, são levantadas.

Na sequência, contextualiza-se a inclusão nos *campi* e abordam-se questões como o número de estudantes atendidos, estrutura arquitetônica, materiais e equipamentos disponíveis, além do número de profissionais para atendimento especializado. Sobre a composição e a atribuição dos NAPNEs, são destacados dados como ano de criação do Núcleo, formação e atribuição dos membros e dados sobre a organização das atividades realizadas. Por fim, serão apresentadas as ações desenvolvidas de modo a esclarecer como ocorre a gestão da inclusão em cada *campus*.

Para isso, os conceitos de gestão aqui observados buscaram compreender o processo de atuação dos coordenadores do NAPNE com base em três modelos: a gestão democrática, a gestão compartilhada e a gestão gerencial.

A gestão democrática é compreendida como princípio político e participativo, “[...] constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa” (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 73).

A gestão compartilhada, conforme Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 74), não parte de princípios democráticos, tendo como sua principal característica “[...] a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar, pelo abandono da escola. Busca, assim, não compartilhar o poder de decisão, mas compartilhar o poder de manutenção”. Segundo os autores, esse gestor torna-se um fiscal das ações, com marcas de uma gestão relacionada a “[...] um poder colaborativo, voluntário e fiscalizador” (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 75).

E a gestão gerencial na qual a “[...] participação instrumental se dá com a aceitação de um objetivo prévio com contornos próximos de democracia de representação como fim de captar recursos e referendar ações de controle. Neste processo, para além da técnica, objetiva-

se a sujeição, o consenso, a reprodução” (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 72).

O contexto da prática também será evidenciado no decorrer do capítulo. Esse contexto é onde a política é atuada, em que os processos de reinterpretação e recontextualização da política acontecem (MAINARDES, 2006).

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al.*, 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Mainardes (2006, p. 59) afirma que esse contexto “[...] pode ser considerado um micro-processo político”, no qual outros contextos, como o de influência e de produção de texto, podem também ser identificados. Os agentes sociais da prática não são considerados, na Teoria da Atuação, como meros executores e receptores de política; eles vivenciam e recriam a política, processo este que pode acarretar transformações na política original (MAINARDES, 2018).

Toda política quando atuada recebe múltiplas influências e, com o processo de recontextualização e reinterpretação dos sujeitos no contexto da prática, produzem diversos resultados. Pavezi (2018, p. 52) destaca que esses resultados precisam ser considerados na perscrutação do contexto da prática, sugerindo que pontos como infraestrutura, culturas profissionais, processos de tradução, reinterpretação e pressões externas precisam ser incorporados às análises.

Para subsidiar as discussões do capítulo serão utilizados também os conceitos estabelecidos pela Teoria da Atuação, sobretudo os relacionados às dimensões contextuais, com destaque para os contextos situados, as culturas profissionais e os contextos materiais. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 42) afirmam que o contexto, “[...] não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar. O contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas”.

Fatores como estrutura física, materiais disponíveis e as relações estabelecidas pelos agentes da prática, tanto com a comunidade interna como externa, são pontos que impactam a atuação da política e necessitam ser considerados durante a análise (BALL; MAGUIRE;

BRAUN, 2016).

Com os contextos sendo um fator de mediação da política, eles não possuem uma linearidade, podem estar inter-relacionados ou se sobrepondo no processo de gestão da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS REPRESENTANTES DOS NAPNES

Atualmente o IFMS conta com NAPNE estabelecido nas 10 unidades. Para a realização desta pesquisa, foram consultados os coordenadores designados por Portaria em cada uma delas. Esses servidores foram acionados após uma consulta feita aos diretores-gerais via *e-mail*. Para preservar as identidades, os participantes serão identificados pelas siglas: COORD.01 (CP-A), COORD. 02 (CP-B), COORD. 03 (CP-C), COORD. 04 (CP-D), COORD. 05 (CP-E), COORD. 06 (CP-F), COORD. 07 (CP-G), COORD. 08 (CP-H), COORD. 09 (CP-I) e COORD.10 (CP-J).

Buscando compreender o contexto das culturas profissionais existentes no IFMS, foram levantadas informações sobre a formação inicial e continuada dos coordenadores e o cargo que ocupam na unidade. Ball, Maguire e Braun (2016) relatam que as instituições apresentam uma diversidade de culturas profissionais, o que acaba por contribuir na reivindicação de respostas políticas de forma particular.

Com base no questionário aplicado, pode ser observado que a maioria dos responsáveis pelo NAPNE nos *campi* do IFMS são servidores que ocupam cargo técnico-administrativo (80%) e 50% deles exercem a função de tradutor intérprete de Libras. Trata-se de um cargo que exige formação de nível médio. No Quadro 2 são demonstradas informações sobre a formação inicial e continuada, o cargo de cada representante, e o tempo de atuação no IFMS. Sobre este último, nota-se que 70% dos coordenadores estão atuando há mais de cinco anos, enquanto 20% não concluíram nem o período de estágio probatório.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

Participante	Tempo de exercício no IFMS	Formação inicial e continuada	Cargo que ocupa
COORD. 01	11 anos	Psicologia/Mestrado e Doutorado em Educação	Psicólogo
COORD. 02	4 anos	Pedagogia/Especialização em Libras	Tradutor e intérprete de Libras
COORD. 03	5 anos	Letras	Tradutor e intérprete de Libras
COORD. 04	6 anos	Psicologia	Psicólogo
COORD. 05	5 anos	Psicologia	Psicólogo
COORD. 06	2 anos	Arquitetura	Docente
COORD. 07	5 anos	Química/Mestrado em Química	Docente
COORD. 08	5 anos	Biblioteconomia	Tradutor e intérprete de Libras
COORD. 09	5 anos	Administração/Especialização em Inclusão e Libras	Tradutor e intérprete de Libras
COORD. 10	2 anos	Pedagogia	Tradutor e intérprete de Libras

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado.

Mesmo o cargo de tradutor e intérprete de Libras exigindo a formação em nível médio, 100% dos coordenadores do NAPNE que exercem essa função no *campus* relataram possuir como formação mínima um curso de nível superior, como apontado no Quadro 2. O fato de terem profissionais de áreas distintas também chama a atenção, como a presença de um Arquiteto ou de um Químico. Dados semelhantes foram observados na pesquisa de Pessini (2015), que indica a predominância de gestores com formação em nível superior, em sua maioria ocupantes de cargos técnicos-administrativos. Essa diversidade de formação pode favorecer uma leitura diversificada da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para Vilaronga *et al.* (2021), mesmo os profissionais do Núcleo possuindo uma formação diversificada, na maioria dos casos esta formação não contempla temas como a Educação Especial. E mesmo que tal formação exista, os cargos ocupados por esses servidores não é o de “[...] professor de AEE e não possuem força de trabalho para suprir as demandas e garantir os direitos assegurados ao PAEE” (VILARONGA *et al.*, 2021, p. 303).

Os coordenadores foram indagados em relação à existência de experiências anteriores à entrada em exercício no IFMS, na atuação com estudantes com necessidades educacionais específicas. Dentre eles, apenas três participantes disseram não possuir (COORD. 04; COORD. 05; COORD. 07), já o COORD. 08 descreveu como experiências anteriores a atuação com “surdos”. O Regulamento do NAPNE do IFMS aponta como “preferencial” a atuação de profissionais com formação ou experiência na área de Educação Especial, para ocupar as funções de coordenador e equipe interdisciplinar. Mas o “preferencialmente” abre brechas para a inserção de profissionais que não se enquadrem em nenhuma das duas opções.

Sobre as culturas profissionais, Ball, Maguire e Braun (2016) esclarecem que um profissional recém-formado, quando entra na instituição, traz consigo experiências de

formação, como profissionais experientes carregam vivências de outras instituições. Ambos possuem uma bagagem, seja de formação ou de atuação no contexto da prática.

Todos os consultados informaram exercer outras funções, além da coordenação do NAPNE, com atividades ligadas ao cargo para o qual foram aprovados em concurso público. Os COORD. 04, COORD. 05, COORD. 07 e COORD. 10 informaram participar de outras comissões além do Núcleo. Já os COORD. 08 e COORD. 09 relataram serem substitutos em cargos com função gratificada. Esse relato de atuação em outras coordenações pode ser um desafio a mais, pois as demandas, conforme mostram as entrevistas, tendem a recair na maioria das vezes sobre os coordenadores, e o fato de assumirem outras funções pode levar a uma carga de trabalho muito maior. Soares (2015, p. 77) chama a atenção para uma avaliação necessária sobre “[...] até que ponto essa acumulação de funções compromete o desenvolvimento eficaz das atribuições do coordenador”. O impacto dessa sobrecarga precisa ser avaliado, pois, de forma direta ou indireta, pode interferir nas ações de inclusão do *campus*.

4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NOS *CAMPI*

Considerando o contexto situado, foram verificados junto aos coordenadores o número e o perfil dos estudantes atendidos pelo NAPNE. Nos *campi*, até a data da realização do levantamento, havia um total aproximado de 97 discentes. Cabe salientar que apenas um *campus* não informou o número de alunos assistidos, e esta informação pode ser visualizada no Quadro 3, no qual estão descritos o número de estudantes e suas especificidades. No preenchimento do questionário, os coordenadores informaram as especificidades de maneira geral, não citando por estudante.

Quadro 3 – Estudantes atendidos pelo NAPNE

<i>Campus</i>	Número de estudantes	Especificidades apresentadas
CP-A	7	baixa visão, deficiência auditiva, transtorno do espectro autista, deficiência física e deficiência intelectual.
CP-B	30	altas habilidades, deficiência múltipla, deficiência auditiva, deficiência física, autismo, transtorno do déficit de atenção e deficiência visual.
CP-C	6	deficiência intelectual, deficiência visual, transtorno do déficit de atenção, deficiência auditiva.
CP-D	3	deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva.
CP-E	-	-
CP-F	4	transtorno do espectro autista, deficiência intelectual, transtorno opressivo desafiador, transtorno do déficit de atenção, altas habilidades.
CP-G	12	deficiência física, baixa acuidade visual, altas habilidades, deficiência intelectual, autismo, transtorno de déficit de atenção, dislexia.
CP-H	7	atraso cognitivo, perda auditiva, transtorno do déficit de atenção, transtorno misto ansioso e depressivo, transtorno opressivo desafiador, síndrome de asperger, glaucoma congênito.
CP-I	22	deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual e autismo.
CP-J	6	Não informado.

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado.

Os estudantes atendidos não são apenas os que se enquadram como PAEE; os transtornos de aprendizagem também são contemplados. Vale destacar que, recentemente, foi aprovada a Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021, que “[...] dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem”. Pela Lei, o poder público deve garantir programas de acompanhamento a esses estudantes, e a família, a escola e os serviços de saúde devem garantir o cuidado e a proteção a esse público (BRASIL, 2021).

A Lei não vincula a obrigatoriedade desse atendimento ao NAPNE, entretanto o Regulamento do IFMS estabelece esse público como responsabilidade do Núcleo. Essa diversidade de especificidades dos estudantes é um dado importante, pois no contexto de prática pode demandar a atuação de professor especialista em Educação Especial para orientar as adaptações materiais e estruturais que favoreçam a aprendizagem.

No tocante à acessibilidade arquitetônica dos *campi*, apenas o participante COORD. 08 informou não contar com instalações acessíveis em seu *campus*, cuja estrutura fora construída na década de 1990, momento em que dispositivos legais para garantia de mobilidade e acessibilidade em instituições públicas ainda não haviam sido aprovados. Os outros relataram possuir (COORD. 01; COORD. 02; COORD. 04; COORD. 05; COORD. 07; COORD. 09 e COORD. 10), ou possuir parcialmente (COORD. 03 e COORD. 06).

Alguns exemplos citados como estrutura acessível foram: a existência de rampas de acesso e banheiros adaptados, presente em 50% das unidades; a disponibilidade de piso tátil em

40%; e o uso de elevadores adaptados existentes em 30% dos *campi*. Apenas um responsável relatou possuir em seu *campus* telefone de atendimento adaptado para comunicação de pessoas com deficiência auditiva, barras de apoio, corrimão e alargamento de portas (COORD. 09). Os dados sobre acessibilidade arquitetônica são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Acessibilidade arquitetônica disponível por campus

Unidade	Acessibilidade arquitetônica
CP-A	rampa, piso tátil.
CP-B	elevador, banheiro adaptado.
CP-C	rampas de acesso e banheiros adaptados.
CP-D	rampas, piso tátil.
CP-E	faixas táteis, elevador.
CP-F	banheiro acessível.
CP-G	rampa, elevador e banheiro adaptado.
CP-H	não possui.
CP-I	rampa de acesso, piso tátil, banheiro adaptado, barras de apoio, corrimão, telefone de atendimento adaptado para comunicação de pessoas com deficiência auditiva e alargamento de portas.
CP-J	possui, mas não citou exemplos.

Fonte: Elaborado pela autora com base na descrição dos questionários.

As informações descritas no Quadro 4 condizem com o que foi apresentado pelo PDCs. A diferença aparece apenas no *campus* que informou que no período de escrita do plano ocupava uma sede provisória, na época a unidade não contava com uma estrutura acessível e hoje apresenta algumas adequações (CP-B).

Na entrevista, algumas lacunas em relação à acessibilidade e espaço físico foram notadas: “[...] a gente não tem sequer um espaço para conversar com o nosso aluno, o *campus* é um *campus* novo, com muitos problemas na questão das instalações físicas e na estrutura. E aí o trabalho fica também um pouco penalizado por conta disso” (COORD. 06, 2021).

O relato de outro coordenador também chamou a atenção, pois apesar do *campus* possuir rampas de acesso, elas não são necessariamente acessíveis: “[...] eu mesma subi em uma cadeira de rodas e tentei subir a rampa, mas não consegui” (COORD. 09, 2021).

Ramos (2016) esclarece que a identificação de barreiras arquitetônicas presentes nas instituições tende a receber maior atenção, pois estão visíveis, contudo, mesmo com a identificação, muitas delas não são removidas por completo. A LBI, em seu artigo 53, define a acessibilidade como um direito capaz de garantir à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida maior independência, pleno exercício de sua cidadania e participação social (BRASIL, 2015).

Os problemas apresentados pela estrutura também são citados na pesquisa de Perinni (2017), que indica a importância de pensar e criar estratégias para a quebra dessas barreiras de

forma efetiva em todos os ambientes acadêmicos.

Partindo para as questões relativas a materiais e equipamentos para atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, 60% dos representantes dos *campi* descreveram não possuir esses recursos (COORD. 03; COORD. 04; COORD. 05; COORD. 06; COORD. 07; e COORD. 08), os outros 40% relataram possuir alguns materiais. Segundo o COORD. 02, em seu *campus* os estudantes podem contar com lupa eletrônica, teclado de alto contraste, monitor específico, cadeira e mesa específicas. Os COORD. 01, COORD. 09 e COORD. 10 descrevem a existência de materiais de informática adaptados para pessoas com deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência motora. Enquanto 40% das unidades têm um número mínimo ou razoável de recursos disponível, 60% dos *campi* não contam com nenhum recurso, como pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5 – Materiais e equipamentos para atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas

Unidade	Equipamentos e recursos materiais para atendimento
CP-A	lupa eletrônica, materiais de informática adaptados, como colmeias e <i>mouses</i> para pessoas com deficiência motora, <i>notebook</i> , leitores de tela.
CP-B	lupa eletrônica, teclado de alto contraste, monitor específico, cadeira e mesa específicas.
CP-C	não possui.
CP-D	não possui.
CP-E	não possui.
CP-F	não possui.
CP-G	não possui.
CP-H	não possui.
CP-I	computador com programas para pessoa com deficiência visual, teclados, <i>mouses</i> , tanto para pessoa com deficiência visual como para com paralisia cerebral.
CP-J	teclado com letras ampliadas, teclado em braille, teclados colmeia, <i>mouse big ball</i> , <i>mouse logitech trackball marble</i> , <i>big ball mouse</i> terra, lupa eletrônica.

Fonte: Elaborado pela autora com base na descrição dos questionários.

Para Alencar (2017), a falta de materiais e recursos necessários para atendimento pode impossibilitar a aprendizagem de alguns sujeitos PAEE, ao passo que a disponibilidade de tecnologias assistivas pode viabilizar igualdade de acesso aos conhecimentos.

Durante a realização das entrevistas os coordenadores foram provocados a avaliar a qualidade e a quantidade de equipamentos disponíveis, e as falas foram nesse mesmo sentido: a maioria conta com pouco ou nada disponível para a realização das atividades (COORD. 03; COORD. 04; COORD. 05, COORD. 06; COORD. 07; COORD. 08). Eles relataram que hoje existe um processo de compras em andamento para aquisição de materiais e equipamentos para todas as unidades, porém o COORD. 04 nos leva a refletir como essas ações estão sendo organizadas:

Confesso que essa pergunta aí, de todas as perguntas que você passou, é a que

mais me deixou chateada nos últimos tempos. Sendo sincera, porque, por exemplo, fizeram um pedido agora de compras coletivas do NAPNE e disseram pede aí o que você precisa, eu dei uma olhada na lista e eu nem sei o que é aquilo, eu não sei o que são aqueles materiais, e eu falei não vou pedir o que eu não sei, [...], eu não vou usar dinheiro público para pedir coisas que eu nem sei se eu vou utilizar, então não tem nada muito claro [...]. Eu fico pensando assim, tem um déficit de conhecimento sobre esses materiais e eu não me senti à vontade para pedir e sair riscando lá: “ah não, pede, porque se precisar você tem!”. Não, não é assim, eu não acho que deva ser assim, [...] Eu nunca fui apresentada a nenhum desses materiais, está só um texto lá, eu nem sei para que serve isso. É só para vir uma caixa de materiais para falar que tem. Nem sei como usar [...], é óbvio que tem necessidade [...], mas eu teria que conhecer o que pode ter, [...] e como funciona esse negócio. E outra coisa eu vou pegar este material e quem vai aplicar este material? Não é assim, eu não me senti à vontade, inclusive não pedi nada, me mandaram um e-mail falando, você não vai pedir tem que pedir, e eu falei que não, eu não vou pedir. Essa é a minha visão (COORD. 04, 2021).

Alguns pontos apresentados no depoimento deste coordenador podem ser constatados em outro *campus*, que ao contrário deste, tem à disposição uma diversidade de materiais, no entanto, não são utilizados.

A gente tem muito material para computador adaptável, [mas] a gente nunca usou. Tem mouse de tudo que é jeito, de tudo que é tipo, de pressão, enfim, umas bolinhas diferentes, uns negócios que é para pessoa que tem mobilidade reduzida. Só que a gente não teve ainda uma pessoa com essa característica, então o material está todo aí, a gente tem teclado com Colmeia, a gente tem kit multiplano, recebeu até cadeira de rodas, para poder usar. Aí ficou para o uso da enfermeira porque a gente não teve nenhuma necessidade nesse sentido [...]. Acho que desde 2012 ou 13 temos esse material, eu deixo tudo guardadinho na caixa, às vezes eu olho e falo gente será que não é o caso de eu deixar isso com outra escola que tenha necessidade e que não tenha o material, porque eu fico com dó realmente de ter este material aqui e ninguém usar, ficar esperando o dia que o aluno vai chegar. Mas aí também fico com aquele receio de emprestar e a gente precisar e não ter. Fica um dilema. Está tudo guardado aqui, está tudo na caixa esperando. Dizer que tem, a gente tem, mas não usa. Quando tiver necessidade, vai ter disponível (COORD. 01, 2021).

Defendemos a necessidade de um planejamento adequado para a compra desses materiais, que podem ser fundamentais para que o estudante com necessidades específicas tenha acesso ao currículo. Porém, a forma como o processo está sendo feito pode não garantir impactos na prática. Esse ponto remete também a questões como a formação do profissional que integra o Núcleo, a necessidade de se pensar ações de formação para atuação na prática.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 63) esclarecem que “[...] iniciativas de políticas relacionadas ao financiamento da escola podem moldar as decisões de investimento de maneira inesperada, de modo que, em particular, os gastos de capital tornam-se menos sobre prioridades

e mais sobre oportunidades”. Os discursos de como esse processo está sendo organizado no IFMS indicam que as oportunidades (disponibilidade da compra) estão sendo colocadas à frente das prioridades (necessidade), não que essas prioridades não estejam sendo consideradas, mas não estão colocadas em primeiro plano.

Ao mesmo tempo, no IFMS existem unidades que estão assistidas em relação a materiais e recursos disponíveis, como pode ser observado na descrição do COORD. 03 (2021):

Aqui a gente tem mouse roller, acho que tenho cinco que daria para contemplar cada um dos laboratórios, temos uns sete tipos de mouse diferentes, [...] tem teclado diferenciado, temos uns três monitores [...]. Em questão de tecnologia assistiva eu acredito que em relação aos outros *campus* somos o que mais tem, tem reglete, temos duas mesas para cadeirante, porque uma seria para ficar na sala do NAPNE e a outra para ficar na sala do aluno, [...] tem material dourado, material de consumo [...] tem uma lupa eletrônica emprestada pelo *campus* a um estudante, e tem uma no *campus*, se ele precisar utilizar. Agora está chegando mais uma lupa [...], temos netbook para emprestar para os alunos, [...] eu acho somos o primeiro *campus* que tem professor de apoio e também o primeiro com uma sala multimídias [...].

São vivências completamente distintas em uma mesma instituição, que corroboram a compreensão de que “[...] as respostas sobre as políticas são localizadas e podem muito bem ser tratadas de forma diferente mesmo nas escolas que parecem ter muito em comum” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 40).

Buscando atender às demandas que surgem no cotidiano do *campus*, dois coordenadores (COORD. 03; COORD. 10) relataram que, quando há a necessidade de utilização de um equipamento não disponível na unidade, é solicitado o empréstimo do material de outro *campus* ou da reitoria. Porém, o COORD. 03 explica que “[...] o ideal seria comprar, porque já ficaria para o *campus*”. Trata-se de uma saída encontrada por eles para minimizar o problema de forma paliativa.

Isso também é apresentado em Santos (2020), que evidencia o fato de muitos IFs trabalharem com demandas espontâneas, no qual primeiro espera-se surgir os problemas para depois tomarem as medidas necessárias aos atendimentos.

Pavezi (2018) enfatiza que, nas dimensões contextuais, o contexto material pode implicar a efetivação ou não de uma política, sobretudo nas políticas de Educação Especial. Pequenos investimentos e a adesão às tecnologias simples podem impactar diretamente o processo de ensino-aprendizagem do estudante (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Sobre a disponibilidade de profissionais especializados para atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, considerando todo o quadro de especialistas, não

apenas o professor de Educação Especial, 50% dos consultados (COORD. 01; COORD. 04; COORD. 07; COORD. 08; COORD. 10) revelaram não possuir profissionais no *campus*. Mesmo com alguns respondentes ocupando a função de tradutor e intérprete de Libras, durante o preenchimento da pergunta, eles não se colocaram na categoria de profissionais especializados.

Na entrevista, ao serem avaliados o número e o perfil desses profissionais disponíveis para atendimento, constata-se que o número não é visto como um problema pelos coordenadores (COORD. 04; COORD. 06; COORD. 08; COORD. 09), mas é apontado pelo COORD. 03 como insuficiente. Entretanto, a questão da formação é o que inviabiliza a estruturação de um trabalho mais efetivo nos *campi* (COORD. 01; COORD. 03; COORD. 04; COORD. 06; COORD. 08).

Eu acredito que o número é bom, mas a formação é pouca, nós [não] temos ninguém praticamente especializado na área [...]. Nós solicitamos que os profissionais, principalmente do NUGED, precisariam ter, porque são um suporte, existindo ou não o NAPNE, [...]. Este grupo de suporte precisa ser capacitado, esses estudantes existem e nós precisamos de formação (COORD. 04, 2021).

Para Bortoloni (2012), a falta de formação adequada é um dos principais impedimentos para a construção de uma escola inclusiva. Essa lacuna é apontada também na pesquisa de Santos (2014). Sobre essa questão, o COORD. 09, durante a entrevista, disse que a reitoria do IFMS está com um projeto para abertura de um curso de especialização em inclusão, que será disponibilizado no próximo ano aos servidores que tiverem interesse em cursar.

A contratação do profissional intérprete de Libras e do professor de Educação Especial também foi apontada pelos coordenadores como necessária (COORD. 01; COORD. 05; COORD. 06; COORD. 10). Segundo o COORD. 01, o cargo de intérprete de Libras foi extinto e hoje não há mais possibilidade de abertura de concurso para a efetivação desse profissional em toda a Rede.

O IFMS não dispõe de servidores efetivos no cargo de professor especialista em Educação Especial, no entanto, três *campi* contam com a atuação desse profissional (CP-B; CP-G; CP-F), todos em contrato de regime temporário de no máximo dois anos.

Segundo o COORD. 02, seu *campus* conta com três professores de Educação Especial, pelo número de estudantes atendidos. A contratação partiu de um movimento da Direção-geral que entende a necessidade e dispõe de códigos de vagas para professores substitutos. Já no *campus* CP-F essa contratação se deu por medida judicial, pois a família do estudante procurou

a justiça para garantir o atendimento. No *campus* CP-G, esse profissional é cedido pelo governo municipal, pois existe uma parceria na qual o *campus* oferece alguns cursos de formação ao município e em troca pode contar com o apoio deste profissional.

Ao analisar as resoluções dos NAPNEs, Zerbato, Vilaronga e Santos (2021, p. 323) identificaram que a contratação do professor especialista em Educação Especial expõe uma prática frequente nessas instituições, pois a maioria delas “[...] aguardam a matrícula dos alunos para posteriormente tomarem providências paliativas para o acolhimento desses estudantes”.

Segundo Mendes (2017), essa conduta pode evidenciar o caráter provisório dos atendimentos referentes à Educação Especial, pois impossibilitam a criação de condutas institucionais. Ainda, Alencar (2017, p. 128) esclarece que a contratação de professor especialista deve fazer parte da política de inclusão da instituição, e “[...] não ser percebida como irrelevante, desnecessária e baseada na demanda atual”.

4.3 COMPOSIÇÃO E ATRIBUIÇÕES DOS NAPNES NOS *CAMPI*

A criação dos NAPNEs nos *campi* do IFMS ocorreu em momentos distintos. Em apenas uma unidade (CP-A), o Núcleo iniciou suas atividades no mesmo ano em que *campus* entrou em funcionamento, conforme descrito no Quadro 6.

Quadro 6 – Ano de implementação do NAPNE por unidade

<i>Campus</i>	Início das atividades do <i>campus</i>	Ano de implementação do NAPNE
CP-A	2011	2011
CP-B	2011	2012
CP-C	2011	–
CP-D	2011	–
CP-E	2014	2016
CP-F	2014	2018
CP-G	2014	2016
CP-H	2010	2013
CP-I	2011	2016
CP-J	2011	2012

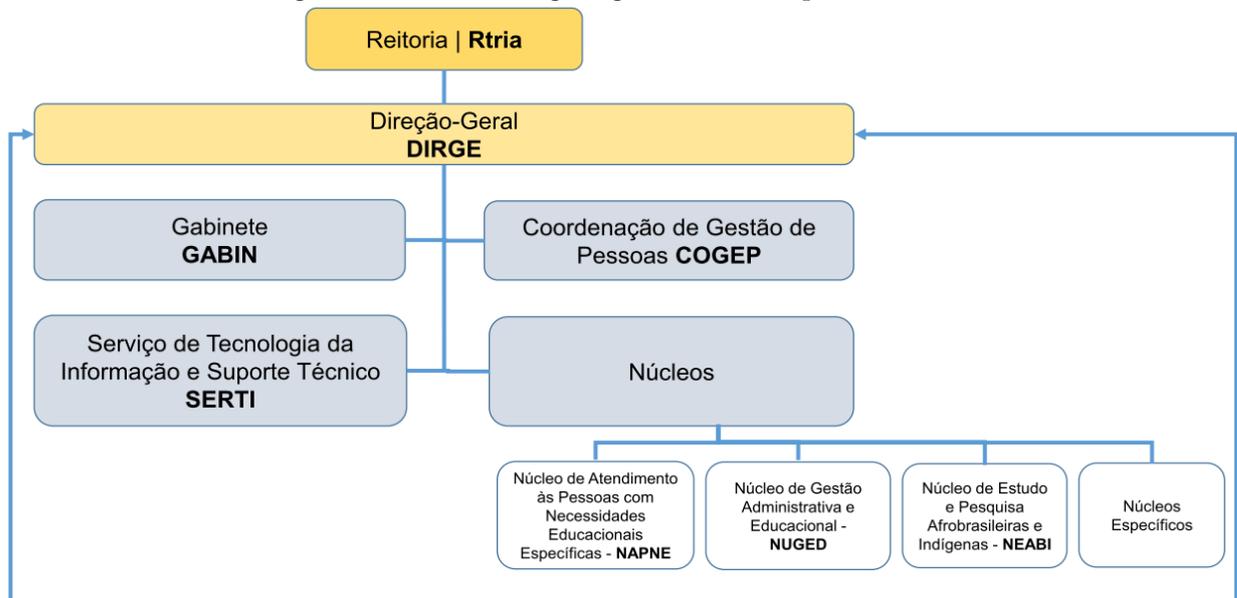
Fonte: Elaborado pela autora com base na descrição dos questionários.

O quadro deixa evidente que o processo de implementação do NAPNE não está necessariamente relacionado ao momento de início das atividades do *campus*, mesmo o Núcleo sendo previsto na estrutura organizacional, como pode ser observado no organograma institucional apresentado na Figura 2.

Todos os participantes informaram que em seu *campus* o NAPNE está subordinado à Direção-geral, conforme estabelecido pelo Regulamento. Ao consultar os organogramas de

cada *campus*, pode-se averiguar que eles dispõem de estruturas parecidas, porém não idênticas. Entretanto, em todas as unidades, o NAPNE, assim como os outros Núcleos, aparece ligado à Direção-geral, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Parte do organograma dos *campi* do IFMS



Fonte: Adaptada por Madson Melo com base em IFMS (2021)⁶.

A subordinação dos Núcleos à Direção específica pode favorecer uma maior autonomia para as ações desenvolvidas e a oportunidade de atuação em todos os espaços da instituição, não limitando as atividades a uma direção ou setor específico.

No que se refere ao número de servidores que compõe o Núcleo, há uma discrepância entre os *campi*, pois existe *campus* com cinco (CP-C), com sete (CP-A), e com oito integrantes (CP-B; CP-F), e *campus* com 18 (CP-I). Entretanto, a média geral de participantes fica entre 11 (CP-H), 12 (CP-D; CP-F; CP-G; CP-J) e 13 servidores (CP-E). No regulamento não há menção a um número mínimo ou máximo de servidores. O *campus* com o maior número de estudantes atendidos tem à disposição, na Portaria, oito membros do NAPNE.

Com uma nova verificação das portarias, realizada no início de fevereiro de 2022, no site do IFMS, pode-se perceber que esses números mudaram, porém, a maioria continua com a participação apenas de servidores, só um *campus* inseriu como membros estudantes (CP-F) e dois contam com membros externos (CP-E; CP-J). Silva (2017, p. 120) entende “[...] que a participação da família e da comunidade externa na discussão e reflexão sobre a elaboração,

⁶ Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-corumba/sobre/estrutura-organizacional>. Acesso em: 5 out. 2021.

formulação e atuação das políticas de inclusão nos IFs, [...] permitiria a construção de um diálogo mais amplo”, capaz de apontar novas estratégias para as ações de ensino-aprendizagem.

Essa abertura abre caminho para a condução de um processo mais democrático na instituição, pois permite aos estudantes e à família participar ativamente nas tomadas de decisão.

No período de aplicação do questionário, entre setembro e outubro de 2021, todos os participantes informaram que nenhum dos integrantes recebe qualquer tipo de gratificação pelo trabalho desenvolvido no Núcleo. Entretanto, em 2022, o MEC publicou a Portaria n.º 44, de 21 de janeiro de 2022, que “[...] dispõe sobre a redistribuição de Cargos de Direção e Funções Gratificadas entre o MEC e as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2022). Nela está estabelecido, em parágrafo único do artigo 2º, que

As Funções Gratificadas de que trata o caput são destinadas à estruturação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - Napnes ou equivalente, instituídos nas unidades de ensino (Campi e Uned) dos Institutos Federais, dos CEFETs e do Colégio Pedro II (BRASIL, 2022, p. 1).

Porém, a Portaria estabelece que a instituição deva ter “disponibilidade orçamentária”, para arcar com os custos dessa nova função. Estão previstos uma Função Gratificada de nível 1 para cada *campus* do IFMS e uma para a Reitoria.

A seleção dos membros ou coordenador é feita por meio de consulta aos servidores que, de forma espontânea, apresentam-se como voluntários para participarem da comissão. Apenas dois *campi* informaram que essa seleção considera o perfil e afinidade do servidor com o público atendido (CP-D; CP-E). Segundo o COORD. 04, no CP-D essa seleção é por meio de “[...] convite de acordo com o perfil dos servidores. No entanto, no regulamento do IFMS tem regras de composição, que na prática não são cumpridas à risca” (COORD. 04, 2021). Essa informação vai ao encontro do evidenciado por Lisboa (2017, p. 76), que aponta em sua pesquisa que em 64,7% dos Núcleos a seleção dos participantes ocorre por “disponibilização voluntária”.

Essa composição apresenta arranjos diferentes em outras instituições, no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), por exemplo, a composição do Núcleo é feita por eleição, na qual o mandato tem vigência de 2 anos, conforme aponta Vilaronga *et al.* (2021).

Sobre a formação desses servidores, o COORD. 03 informou que a comissão atual do NAPNE de seu *campus* é composta por quatro servidores com licenciatura em Letras e um com formação em Ciência da Computação. Esse era o *campus* com o menor número de integrantes

na Portaria em 2021.

Já o COORD. 02 não relatou a formação exata de cada um, limitando-se a informar que existem pedagogos e licenciados participando do Núcleo. O COORD. 01 também não explicou de forma detalhada essa formação, mas salientou que todos possuem como formação mínima o curso de graduação, um servidor concluiu o mestrado e dois possuem doutorado.

No *campus* CP-G, integram a comissão do Núcleo profissionais com formação em diferentes áreas, como Serviço Social, Psicologia, Enfermagem e Pedagogia, além de servidores docentes da instituição. Estes são citados pelo COORD. 05, porém ele descreve de maneira mais detalhada a composição dos docentes que atuam nas áreas de Letras, Física, História, Informática e Agronomia.

Já o COORD. 09 aponta a formação de todos os integrantes do Núcleo:

Coordenadora: Intérprete de Libras, Vice-coordenadora: Pedagoga, Membros: Psicóloga, Assistente Social, Enfermeira, Técnica em Assuntos Educacionais, Docente de Língua Inglesa, Docente de Filosofia, Docente de Educação Física, Docente de Linguagem de Programação, Docente de Agronomia (COORD. 09, 2021).

Os COORD. 04, COORD. 06, COORD. 08 e COORD. 10 não descreveram a área de formação dos integrantes. Para Souza, Vilaronga e Franceschini (2021), as instituições da Rede Federal de EPCT não possuem uma estrutura semelhante, isso impacta diretamente a composição de equipes do NAPNE.

Cada unidade tem uma organização em relação às atribuições dos membros, porém nenhum dos coordenadores relatou de forma específica como ela acontece, o que pode ser averiguado é que as ações dependem das demandas existentes no momento. Segundo o COORD. 01, os participantes são responsáveis por “[...] auxiliar nas demandas, conforme a disponibilidade de cada um. Acompanhar rendimento de estudantes, auxiliar nas orientações aos docentes, auxiliar na organização de eventos” (COORD. 01, 2021).

No CP-C, os integrantes do Núcleo desenvolvem ações de acompanhamento dos estudantes, assim como no CP-G, que além dessa atividade descreve que “[...] a participação em reuniões, os alunos acompanhados pelo NAPNE são acompanhados por um membro que é voluntário, participação nas decisões e elaboração de planos das atividades vinculadas à área pedagógica” (COORD. 07, 2021).

Mesmo o Regulamento do NAPNE do IFMS prevendo a disponibilidade em cada unidade de um local apropriado para o funcionamento do Núcleo, isso não faz parte da realidade de 90% dos *campi*, que durante a pesquisa informaram não dispor do recurso (CP-A; CP-C;

CP-D; CP-E; CP-F; CP-G; CP-H; CP-I; CP-J). Essa lacuna também é apresentada na pesquisa de Santos (2014) e Costa (2016).

Apenas no *campus* CP-B existe uma sala reservada exclusivamente para o NAPNE. Como relatado pelo COORD. 02, a sala foi criada em 2021, e vai ficar à disposição dos membros do NAPNE e dos professores de Educação Especial para a realização dos atendimentos com os discentes. Essa realidade pode ser diferente em outros IFs, pois, segundo Lisboa (2017), 50% das unidades pesquisadas por ela contam com um espaço específico para o desenvolvimento das ações do NAPNE.

Na entrevista com o COORD. 05, foi relatado que a falta desse espaço pode afetar até no reconhecimento das ações “[...] por não ter um local, não existe uma identidade, não é tão conhecido no *campus*, os alunos não têm como referência [...], a porta de entrada para o NAPNE é o encaminhamento dos professores ou do NUGED” (COORD. 05, 2021).

Em se tratando da carga horária reservada para as ações do Núcleo, no Regulamento está disposto que os integrantes deverão possuir horários adequados para o atendimento das demandas apresentadas ao Núcleo, mas não explicita de forma clara um número exato de horas. Todavia, os integrantes do NAPNE de 80% dos *campi* não têm definida uma carga horária específica para a realização de suas atividades (CP-A; CP-B; CP-C; CP-D; CP-E; CP-F; CP-H e CP-J). Segundo o participante do CP-A, “[...] pode ser que exista algo no regulamento, mas na prática isso não é destacado. Então, atuamos conforme a demanda, sem atenção ao tempo” (COORD. 01, 2021).

Apenas dois consultados informaram existir essa disponibilidade, no CP-G o participante revela que a reserva é autorizada para um grupo específico. Para ele, “[...] somente professores. O professor que ministra aula para o aluno com TEA pode alocar duas hora/aula semanais para preparo de aula específica, os membros NAPNE que são professores podem reservar duas hora/aula por semana e o coordenador oito hora/aula semanais” (COORD. 07, 2021). O outro *campus* onde há essa disponibilidade é o CP-I, no qual o COORD. 09 informou a existência de autorização para reserva de quatro horas semanais ao coordenador e duas horas semanais aos demais membros da equipe.

Lisboa (2017) explica que mesmo com a previsão de alguns suportes ao Núcleo estarem explícitos em Regulamento, muitas ações e recursos dependem do movimento estabelecido pelo gestor local. Essa constatação pode ser claramente localizada na narrativa dos gestores do NAPNE, existe a previsão, porém não é acatada.

4.4 AÇÕES DOS NAPNES NOS *CAMPI*

Ao verificar as ações desenvolvidas pelo NAPNE, pode-se observar que todos os Núcleos são atuantes, e as principais atividades apontadas pelos gestores são: o atendimento ao estudante, evidenciada por todos os entrevistados, e a orientação ao docente. Esse atendimento vai desde o contato inicial, para verificação da condição do aluno que se inscreve por cota no processo seletivo, passa pelo preenchimento de um questionário comum a todos os *campi*, e se estende até a resolução de demandas que surgem durante o semestre letivo, tanto dentro como fora de sala de aula. A orientação ao docente ocorre também tanto no início como no decorrer do semestre. Conforme pode ser notado nas seguintes falas:

[...] primeiro é o acompanhamento dos estudantes, desde o momento que eles entram com o laudo ou solicitando o nosso auxílio. A gente sempre os acompanha mensalmente. Fizemos uma divisão, e cada membro do NAPNE fica responsável por um estudante. Entra em contato, acompanha para ver como ele está, conversa com os professores para ver como ele está na disciplina. E aí também, a gente faz a orientação todo início de semestre, [...] encaminha e-mail informando os docentes quem é o estudante que entrou, qual a necessidade que ele tem, e as adaptações que o docente pode fazer, encaminhamos junto alguns materiais para leitura (COORD. 07, 2021).

Aqui nós realizamos o acompanhamento dos estudantes [...]. Quando eles entram e fazem a matrícula, e identificamos que é um aluno cotista, já entramos em contato com o aluno, se maior de idade, com a família, se menor de idade, e verificamos quais são as necessidades que ele tem de adaptação [...]. Posteriormente, comunicamos os professores por meio de um e-mail bem detalhado com as informações ou, então, nos reunimos com eles para explicar a situação, explicar quais necessidades vão precisar de adaptação e realizamos esse acompanhamento durante todo o semestre (COORD. 01, 2021).

Alguns coordenadores indicaram outras atividades, como a realização de eventos de conscientização ou palestras com profissionais da área, entretanto, esses eventos não foram relacionados pelos COORD. 02, COORD. 04, COORD. 06 e COORD. 09. Tal ausência pode estar ligada ao fato de três deles possuírem em seus *campi* um professor especialista em Educação Especial.

Como forma de tentar driblar a falta desse especialista, os *campi* CP-A, CP- C, CP-E, CP-G, CP-H e CP-J organizam parcerias com profissionais externos, para atender a demanda de orientação à comunidade acadêmica, no que se refere às questões relativas a determinadas necessidades educacionais específicas, que não são de conhecimento da equipe que compõe o NAPNE. Essas parceiras também são construídas com instituições de atendimento especializado. Durante a pandemia de covid-19, como as atividades estavam sendo

desenvolvidas de forma remota, facilitou a realização de algumas ações com este viés. Soares (2015) esclarece que essas parcerias, além de servirem como um suporte para as equipes do NAPNE, também podem ser uma forma de divulgação do trabalho desenvolvido.

Outra atividade relatada foi a monitoria, apontada pelo COORD. 04, na qual um docente fica responsável por acompanhar um estudante atendido pelo NAPNE durante o semestre, dando suporte na realização das tarefas escolares. Outra ação também realizada pelos coordenadores é a construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI), prática vivenciada por duas unidades (CP-E; CP-I), e a construção de um laudo de acessibilidade, desenvolvido no *campus* CP-F, que busca mostrar os pontos que devem ser corrigidos referentes a questões estruturais. Os *campi* aproveitam a formação específica de seus servidores para conseguir desenvolver as atividades que dão suporte à inclusão.

A existência de barreiras atitudinais foi destacada em dois *campi*: os coordenadores relataram o fato de terem que lidar com docentes que não compreendem a necessidade de atendimento às particularidades dos estudantes atendidos NAPNE. Como pode ser observado nos relatos:

Nós trabalhamos com uma gama de professores que têm entendimentos diferentes das coisas. Um grupo um pouco mais compreensivo, até consegue adaptar prova, outros não acham que isso é um problema e que tem que tocar igual o geral (COORD. 05, 2021).

[...] é incrível falar isso, mas tem um pouco de preconceito, esse preconceito não é manifesto, mas ele existe. Na verdade, para uma parcela de professores, que não é grande, a educação inclusiva ou especial não deveria estar na nossa escola, nós deveríamos ter uma escola especial. Essa é uma ideia bem antiquada, mas isso existe ainda (COORD. 4, 2021).

Para Soares (2015, p. 117), uma das principais causas para o surgimento de barreiras está na falta de conhecimento docente sobre as limitações apresentadas pelo discente (“desconhecimento sobre as deficiências”), e no entendimento de como atuar para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. O fato de que esse atendimento é garantido por lei precisa ser trabalhado com o grupo, pois os suportes ofertados pela instituição não dependem apenas de uma vontade do professor, que precisa ser alertado sobre as consequências que a negação pode acarretar a ele e à instituição.

O apoio às coordenações e direções e a parceria com outros setores na instituição foram pontos que apareceram nos relatos. Um dos coordenadores explica que essas atividades em conjunto são necessárias, pois “[...] o estudante não é do NAPNE, é da instituição” (COORD. 03, 2021), então a responsabilização pelo atendimento deve ser de todos.

Sonza e Vilaronga (2020) afirmam que os NAPNEs geralmente desenvolvem ações ligadas à formação de servidores, atividades de ensino, pesquisa e extensão, além atuar na elaboração de políticas e no processo de ensino-aprendizagem do estudante PAEE.

As portas de entrada do estudante no NAPNE são diversificadas: pode ser por meio da secretaria acadêmica (Cerel), pela indicação das cotas no processo seletivo, pelo preenchimento da ficha de matrícula, pelo preenchimento do questionário socioeconômico ou pela entrega de laudo. Pode ser também por meio do encaminhamento do professor ou qualquer outro servidor da instituição, pela procura espontânea do aluno, ou da família. Conforme o relato do COORD. 04,

Chega no ato da matrícula, a própria pessoa que recebe na Cerel a matrícula já nos alerta, principalmente se for algo invisível. Pela assistente social também por causa do questionário socioeconômico, pois o estudante completa se há alguém com alguma deficiência ou dificuldade na família [...]. Também chega essa demanda, às vezes por algum servidor, já aconteceu, meio que informal, mas ocorre. Na última matrícula, nós tivemos também a situação de uma mãe do estudante ter enviado por e-mail, então direto da família. Mas eu diria que este direto da família é menos frequente, o mais frequente que eu diria que seria no ato da matrícula e pela assistente social, depois servidores e depois família [...]. Se fosse uma setinha seria ato da matrícula, coordenador, NAPNE.

A questão do laudo não foi evidenciada na descrição desse coordenador, mas ela também esteve presente nas entrevistas, pois no processo de seleção o estudante que opta pela vaga de cotas para pessoa com deficiência precisa, no ato da matrícula, protocolar junto com os documentos de inscrição o laudo médico. A ausência deste último pode ocasionar a perda da vaga pelo estudante que optou pela cota, e o NAPNE é responsável pela validação dessa informação à secretaria acadêmica.

Quando indagados sobre como se organizam para receber as demandas dos discentes, a narrativa geral é uma primeira escuta, pois as solicitações são diversificadas, cada um chega com um caso distinto que exige uma organização diferente. Ou pode acontecer até de não ter esse movimento por parte dos estudantes, como expõe o COORD. 05 (2021): “[...] quase nenhum procura o NAPNE, então quando nós sabemos que existe uma dificuldade ou uma demanda espontânea, é quase que uma busca ativa”; e na descrição do COORD. 07 (2021): “[...] não é comum o aluno vir; o mais comum é o professor relatar”. Isso demonstra que o trabalho de apresentação e sensibilização das ações desenvolvidas se faz necessário em alguns *campi*. Segundo o COORD. 01, pelo número reduzido de estudantes atendidos em seu *campus*, o atendimento dos alunos é tranquilo:

[...] hoje conseguimos fazer uma divisão entre os membros do NAPNE e os estudantes acompanhados. Cada membro fica responsável por atender um determinado aluno. Não são muitos alunos. Hoje temos uns sete mais ou menos, então não é muita gente, conseguimos dividir, cada um fica com um ou com dois. Então dá para fazer essa divisão, e esses membros vão fazendo este acompanhamento de notas. Se for necessário entrar em contato com algum professor, [...] pergunta, verifica como está a frequência e a participação (COORD. 01, 2021).

Tem unidade que consegue envolver toda a equipe, principalmente por poder contar com a participação dos profissionais que compõem o NUGED, como é o caso dos *campi* CP-B, CP-C, CP-F, CP-G, CP-I e CP-J.

Primeiramente, o caso é discutido pela equipe. A nossa portaria compõe pedagogo, assistente social, professor, AEE, e a nossa DIREN, e também tem outros servidores, tem intérprete de Libras, tem o pessoal da TI, estamos com uma equipe bastante diversificada. O caso é levado para nossa equipe, às vezes de uma forma mais formal, por meio de uma reunião [...]. Depois dessa discussão, vamos ver quem é o profissional que tem maior afinidade para aquele atendimento, porque às vezes ele não é um atendimento tão especializado, às vezes o aluno precisa de uma rotina de estudos e é um caso do NUGED, [...] aliás a maior parte das coisas chega para o NAPNE, porque hoje ele está tendo no olhar mais sensível aos alunos, muitas vezes, não vem de NUGED para NAPNE, vai de NAPNE para NUGED [...]. Então, a princípio é isso, é discutido na equipe, a gente observa o que poderia ser, aí a gente direciona (COORD. 06, 2021).

Nós temos a equipe interdisciplinar formada pelas pedagogas do NUGED, pela enfermeira e pela Assistência Social. Então nós avaliamos. Se for com a pedagoga, a gente conversa com ela, com o coordenador de curso e com o professor. Se for relacionado a assistente social, nós conversamos com ela para dar os andamentos e encaminhamentos para orientação específica. Se for relacionado à saúde, nós encaminhamos para a enfermeira [...]. Como o diálogo é muito aberto no nosso *campus* não precisa necessariamente ser esse caminho, pode ser um diálogo mais rápido dependendo da situação (COORD. 10, 2021).

O envolvimento de todos os membros foi algo comentado pelos coordenadores, pois, segundo eles, essa parceria é fundamental para o desenvolvimento das ações de forma efetiva, bem como a atuação das direções e coordenações que exercem um papel importante neste processo. Essa narrativa evidencia pontos presentes na gestão democrática, que pressupõem a participação coletiva nas tomadas de decisão, entendida como meio para a busca de soluções, e não de responsabilização coletiva. Pode-se observar nos relatos que apenas um *campus* tem diretor de ensino relacionado na Portaria (CP-F).

Sobre o movimento de procura dos docentes ao Núcleo, ele acontece ou pelo contato direto com o coordenador do NAPNE, ou pelo envio de *e-mail*. O único *campus* que relata uma

situação diferente é o CP-F, que tem à disposição um professor especialista em Educação Especial, que, segundo o coordenador, “[...] geralmente a AEE vai realizar essa ponte, seja por meio de um diálogo, [...] às vezes o AEE juntamente com a equipe vai avaliar a necessidade de redução de carga horária, ou adaptação curricular, ou adaptação de material” (COORD. 06, 2021). Porém, no restante das unidades esse repasse é sempre para a figura do coordenador.

Geralmente, os professores procuram o coordenador do NAPNE. Então, nós vemos quem está mais apto, que geralmente também é o coordenador, que vai fazer esse primeiro contato como o aluno. Porque, assim, há uma dificuldade que acho que você já escutou de outros, o NAPNE falta uma identidade para ele. Eu sei que não é tão crucial ao ponto de inutilizar o trabalho, mas a falta de um espaço já é complicado [...]. Aí o professor encaminha para nós, e nós fazemos o primeiro contato com os alunos, vemos o que dá para ser feito, verificamos o que ele tem e damos uma devolutiva para o professor daquilo que nós vamos fazer (COORD. 05, 2021).

Esse contato do docente normalmente é para relatar algum problema em relação ao rendimento do estudante, e o fluxo de atendimento se assemelha ao que foi informado anteriormente: há uma escuta inicial, depois o caso é levado aos outros membros para discussão e, por fim, são dados os encaminhamentos necessários com devolutiva ao docente. Ao contrário do que foi apresentado na fala do COORD. 05, que tem à disposição no *campus* um professor de Educação Especial, o COORD. 10 explica como são organizadas as ações para o atendimento ao estudante e orientação aos docentes sem a presença deste apoio:

Aqui no *campus* nós não temos professor de apoio e nem professor de AEE [...]. Nós fizemos várias tentativas como monitoria, e os professores também fazem os encaminhamentos [...], fazem as intervenções pedagógicas com os estudantes, porque nós não temos o profissional para fazer isso. Então, os próprios professores trazem as demandas. Nós, em conjunto com o NUGED, tentamos encontrar uma solução, com o NUGED e a coordenação de curso. E eles vão fazendo as intervenções e nós vamos fazendo os acompanhamentos, agregando soluções, tentando ajudar de alguma forma esse professor porque nós não temos o professor de apoio pedagógico nem o professor de AEE.

Essa realidade é vivenciada pela maioria dos *campi*: a falta desse profissional faz com que cada um se organize para atender às demandas diárias com o que tem à disposição, seja um pedagogo, um psicólogo, um assistente social ou outro profissional que tenha formação ou vivência na área. “A maioria das escolas tem conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes que têm evoluído ao longo do tempo e que incidem em respostas políticas de forma particular” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 57).

Em relação aos atendimentos à família do estudante, os coordenadores informaram

seguir a mesma sistemática de atendimentos aos alunos e aos docentes: primeiro uma reunião com os responsáveis, depois uma conversa entre o Núcleo, direções e coordenações, quando é o caso, e a conversa com os docentes. O relato de dois coordenadores chama a atenção em relação a isso:

Geralmente eles mandam pelo *WhatsApp*, e a gente já de pronto tenta resolver. Porque quando vem da família a impressão que eu tenho é que é tudo mais urgente, não sei é uma impressão que eu tenho. Precisamos dar resposta logo e lidar também com uma ansiedade que eu não sei se é uma característica, mas é muito presente em famílias com pessoas com deficiência, é uma insegurança muito grande (COORD. 01, 2021).

Então a primeira preocupação é a gente atender rápido, atender logo, e é na mesma linha também, a gente marcar uma reunião para entender o que é, e dar os caminhamentos necessários, se é com os professores, se é com a direção de ensino, a coordenação. Às vezes, muitas vezes, eles não sabem ir direto ao setor responsável e vão direto no NAPNE (COORD. 03, 2021).

A pressão por respostas rápidas apontada nas duas descrições não esteve presente no relato sobre os atendimentos ao estudante e ao professor, dando a entender que a cobrança ou responsabilização pelo não atendimento pode ser mais incisiva quando parte de uma demanda da família. Outro quesito indicado foi a falta dessa interação, destacada na fala do COORD. 05 (2021):

Para ser sincero, nunca uma família procurou a gente, nós procuramos as famílias. Principalmente dos alunos com deficiência intelectual, [...] várias vezes nós chamamos, fazemos reuniões, são coisas específicas que acontecem, são alguns comportamentos que nós precisamos da ajuda da família.

Esse afastamento dos responsáveis pode impactar de forma negativa o trabalho desenvolvido pela escola, mas esta narrativa foi um relato isolado. Os outros *campi* não mencionaram esse distanciamento como uma realidade vivenciada:

O atendimento dos estudantes com deficiência, de forma geral, tem um rito a ser seguido, que é o acompanhamento para observação, depois a realização da anamnese para conhecer melhor estudante, a conversar com essa família, para entender qual foi a trajetória acadêmica, como ele se desenvolveu, como foram as atividades acadêmicas nas outras escolas. Nós buscamos o contato com os profissionais que atenderam esse estudante, nós procuramos conversar com este profissional, porque cada estudante é específico. Mas, no geral, o que nós temos recebido das famílias agora nesse instante, neste exato momento, é a cobrança deste professor de apoio tão necessário para o estudante na sala de aula, [...] mas a gente sempre acolhe toda sugestão, toda impressão que a família tem e também temos um contato bem próximo, praticamente semanal, nós entramos em contato com essas famílias para saber se está tudo certo, se tem alguma coisa que nós poderíamos contribuir, se a produção acadêmica

está satisfatória, se os pais estão conseguindo acompanhar, se tem alguma necessidade a ser atendida. E este acompanhamento é contínuo (COORD. 10, 2021).

E novamente a figura do professor especialista em Educação Especial é destacada como fundamental. Esse movimento parte não apenas da solicitação dos membros do NAPNE, mas também das famílias que compreendem as limitações que a falta dele pode impor ao trabalho desenvolvido com o estudante.

No que tange à realização de atividades em parceria com outros setores na instituição, os COORD. 01, COORD. 02, COORD. 03, COORD. 05, COORD. 06, COORD. 07, COORD. 08 COORD. 09 e COORD. 10 relataram a existência deste trabalho. A principal parceria é em conjunto com o NUGED, que pode estar relacionado ao fato de que os profissionais deste Núcleo são os mesmos que compõem a equipe interdisciplinar do NAPNE, e necessariamente estão envolvidos com as questões do processo de ensino e aprendizagem. Pessini (2015) enfatiza que essas parcerias são essenciais para a troca de experiências e para a organização de estratégias de ação para a promoção da inclusão.

Apenas um coordenador afirmou com convicção que essas parcerias não foram estabelecidas em seu *campus*, problematizando a visão distorcida que alguns gestores têm sobre o seu papel com a Educação Especial.

Não, o NAPNE fica mais restrito aos integrantes do NAPNE mesmo, [...] eu vejo que o NAPNE tem uma característica, é um setor desresponsabilizante, eu tenho essa visão, infelizmente, tem a visão positiva, mas ele tem essa característica aqui no *campus*, de se tornar no setor desresponsabilizante. Esses estudantes não são mais responsabilidade da Direção-geral ou da Direção de Ensino, eu não vou falar das coordenações porque as coordenações são um pouco mais atuantes, mas a partir do momento que tem o NAPNE – “Ah não, esse estudante é do NAPNE, pergunta lá para o NAPNE o que está sendo feito”. Então isso é muito negativo. Eu já falei [...] o NAPNE tem que ser entendido [...] como um suporte a Direção de Ensino, todos esses estudantes, [...] são responsabilidade do ensino, e o NAPNE é um apoio. Não é: “Ah é o NAPNE quem cuida dessas estudantes!”. Esta visão para mim não é correta (COORD. 04, 2021).

Preceitos da gestão compartilhada podem ser observados neste trecho: pelo afastamento desses gestores e a visão de responsabilização do outro pelo sucesso ou fracasso das ações. O fato de garantir que o serviço seja ofertado não isenta a responsabilidade da gestão macro, já que o trabalho precisa ser desenvolvido em conjunto e a responsabilização pelas ações também.

Perinni (2017, p. 153) aponta que o trabalho desenvolvido no Núcleo precisa ser encarado como responsabilidade da instituição como um todo, “[...] e não como de um grupo

de servidores que se preocupam com a inclusão de pessoas com deficiência e se engajam nesse processo”. Nessa perspectiva, Nozu e Souza (2020, p. 306) sinalizam que:

Para tanto, gestores públicos, professores, servidores administrativos e gerais, alunos, familiares e comunidade escolar necessitam congregar esforços para a identificação e o enfrentamento de barreiras arquitetônicas, de transportes, materiais, atitudinais, culturais, de comunicação, curriculares e didático-pedagógicas que se interpõem para o gozo do direito à educação de todas as pessoas, independentemente de sua condição física, emocional, psíquica, intelectual, linguística, sensorial, comportamental, étnica, social, econômica, etária, de gênero, de crença e de origem.

Outro ponto percebido foi a realização de cursos ou atividades de formação continuada sobre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Seis coordenadores (COORD. 01; COORD. 03; COORD. 07; COORD. 08; COORD. 09; COORD. 10) relataram fazer ou ter iniciado no último ano atividades com esse intuito, até como meio para transpor barreiras. Durante a entrevista, o COORD 10 (2021) relatou que

[...] o *campus* tem promovido ações de formação continuada relacionada ao tema da educação na perspectiva inclusiva, e o convite é aberto a todos. Nós fazemos o convite por e-mail e também pelas redes sociais do *campus* [...]. O que nós temos percebido, temos pouca adesão da comunidade interna e temos muita adesão da comunidade escolar externa, mas nós oferecemos e o convite aberto a todos.

O problema com a participação também é citado pelo COORD. 05 (2021): “[...] é muito difícil fazer uma formação continuada por causa dos horários. O técnico consegue fazer, mas [...] ele não está lá com o aluno, tem que levar a formação para o docente e não para o TAE”. Segundo ele, algumas ações estão sendo pensadas em seu *campus* para tentar minimizar o problema, como a possibilidade dessas formações acontecerem no momento em que os estudantes estiverem participando de atividades extracurriculares, e com o convite enviado aos docentes por meio de convocação, que poderia garantir a participação de boa parte do grupo.

A falta de disponibilidade de recursos financeiros também foi mencionada, segundo o COORD. 01 (2021): “[...] a questão do recurso é algo que ainda dificulta muito, ou nós mesmos fazemos, e eu mesmo não sou muito fã de fazer dentro do próprio *campus*, porque eu falo que ‘santo de casa não faz milagre’. Uma coisa é você trazer alguém para falar, outra é a gente falar”. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2021, p. 66), os recursos financeiros são “[...] os mais materiais de todos os fatores contextuais”. Sua ausência pode afetar diretamente os resultados apresentados pela instituição, e as ações de formação dependem desse tipo de recurso.

Quatro coordenadores disseram não conseguir realizar essa atividade (COORD. 02; COORD. 04; COORD. 05; COORD. 06), porém a necessidade de realização é reconhecida por todos: “[...] não é feito, mas a gente deveria fazer, foi colocado inclusive agora no plano anual de capacitação” (COORD. 04, 2021); “[...] é uma das ações que a gente ainda não conseguiu tirar do papel, ela fica registrada em toda reunião [...], nós temos grupo de estudos ainda para sair do papel, e tem capacitação e a formação continuada” (COORD. 06, 2021).

Sobre a existência de momentos que favoreçam a troca de experiências entre os *campi*, foram citadas as reuniões organizadas pela Coordenação de Inclusão e Diversidade ligada à Pró-Reitoria de Extensão, um encontro anual dos NAPNES que ocorre desde 2012, o grupo do WhatsApp dos coordenadores e, mais recentemente, a construção de um grupo de estudos para discussão de temas relevantes ao desenvolvimento dos trabalhos do Núcleo.

Para o COORD. 05 (2021), “[...] nas reuniões têm esse espaço de abertura. Você conta o que está acontecendo no *campus*, como que está. [...] pelo menos umas quatro vezes no ano tem esse momento, todo mundo conta suas dificuldades, conta os êxitos [...]”. Porém, o processo burocrático acaba por inviabilizar algumas parcerias, como exposto na descrição do COORD. 06 (2021):

Eu acho que não é impossível, mas com a questão da formalização é mais difícil. Vou dar um exemplo prático, eu moro na cidade X ao lado do *campus* X, e sou servidora do *campus* Y, eu me desloco todos os dias para ir ao *campus* Y, mas eu vivo X, eu vivencio os problemas de X [...]. Esses dias eu até estive lá e um aluno (com deficiência visual) estava perdido no meio de um gramado, e eu fico com uma vontade latente de fazer alguma coisa, porque eu sei que eu posso ajudar de alguma maneira [...], mas não consigo formalizar um trabalho lá. Na verdade, formalizar um trabalho ali seria trabalhar em dobro, e eu tenho que estar disponível para os meus outros trabalhos. Não é só uma questão de querer trabalhar, é preciso disponibilidade para isso, então eu não sei se essa resposta é sim ou não porque eu acho um pouco difícil, eu acho que existe a liberdade, mas ela parte mais de uma vontade própria da pessoa [...].

Percebe-se que essa troca acaba restrita a momentos de socialização de boas práticas e experiências vividas em cada unidade, de forma isolada. Não há um espaço consolidado que permita um trabalho em conjunto, em que as *expertises* de um determinado profissional possam colaborar com o trabalho desenvolvido em outros *campi*.

Com base nos relatos, podemos afirmar que há um movimento constante da gestão educacional (reitoria), que busca organizar momentos de troca entre os *campi* e proporcionar encontros de formação. Porém, as questões burocráticas inviabilizam a construção de um trabalho conjunto mais consistente. A disponibilidade de carga horária, o desenvolvimento de outras atividades e a morosidade em conseguir consolidar parcerias são desafios a serem

superados. Esses desafios são objeto de discussão na próxima seção.

4.5 DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DOS NAPNES

Os desafios citados pelos coordenadores para a realização de um trabalho mais efetivo dos NAPNEs são muitos, mas um dos mais enfatizados está relacionado à falta de recursos humanos disponíveis, principalmente os profissionais para o atendimento especializado. A fala do COORD. 01 é representativa:

O maior entrave é a falta de profissionais da área específica, essa é a maior dificuldade que nós temos. Nós não temos uma política pública organizada dentro da Rede Federal, para efetivar a inclusão de fato, então nós temos muitas dificuldades de recursos e também de contratação de profissionais da área específica para atender os alunos. Tanto que nós não temos esse profissional devido a essa dificuldade, e ela é institucional não é uma dificuldade do *campus*, é uma dificuldade da Rede Federal (COORD. 10, 2021).

Os relatos em relação ao profissional de área específica remetem ao professor especialista em Educação Especial, que foi apontado também pelos COORD. 01, COORD. 03 e COORD. 05. Vilaronga *et al.* (2021) esclarece que muitos NAPNES enfrentam dificuldades com a falta desse profissional, fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

Durante os relatos pode-se constatar que a maioria dos coordenadores entende que os serviços de AEE devem ser oferecidos pelo NAPNE, sendo o responsável por oferecer atendimento, por isso a questão do professor de AEE. Apenas um coordenador (COORD. 1, 2021) explanou em suas reflexões o entendimento do NAPNE como apoio responsável por ações mais amplas.

Outro ponto está ligado à forma como o Núcleo é organizado, os coordenadores afirmam que, pelo fato de ser uma comissão estabelecida por Portaria, muitos colocam-se à disposição, mas poucos trabalham de forma efetiva.

Uma das principais dificuldades é que o NAPNE é organizado em forma de comissão, ele não é um setor, não tem os servidores especialistas na área de Educação Especial inclusiva para atuar, são servidores que mais se identificam com a temática e tem interesse [...], cada servidor que está [...] tem seu cargo, suas funções paralelas, não está ali só para atuar no NAPNE (COORD. 03, 2021).

É que o NAPNE não é setor, acho que essa é a nossa maior dificuldade, por não ser setor eu não tenho nenhuma pessoa que a função dela é trabalhar [...] no NAPNE. E o que acontece ou a pessoa fica sobrecarregada ou é aquele

tempinho que sobra (COORD. 02, 2021).

As comissões, [...] são muito voláteis, a pessoa entra e logo sai, então não têm aquela constância de formar um grupo coeso de um trabalho constante. Você vai percebendo também pelas coordenações, todo ano eu acompanhava, cada *campus* vai mudando a coordenação. Fica difícil de manter uma continuidade nesse sentido (COORD. 05, 2021).

Primeiro, a forma como o NAPNE é estruturado dentro do IF, por ele não ser um setor, e ser um Núcleo designado por uma portaria, [...] participa quem tem disponibilidade, meio que um voluntariado [...]. Por ser uma área difícil que as pessoas não têm formação para atuar, às vezes elas ficam com medo de entrar e não saber fazer o trabalho, e por ser composta por pessoas, servidores que já tem outras atribuições [...]. A falta de tempo prejudica as ações (COORD. 08, 2021).

As atividades pertinentes ao cargo são valorizadas em detrimento das desenvolvidas no NAPNE e não há uma responsabilização quanto ao trabalho não realizado nessas Portarias. A participação nas ações é vista apenas como mais uma atribuição por esses servidores, que não podem contar, em alguns casos, nem com a reserva de uma carga horária mínima para as atividades. Outros motivos como a falta de formação e a acomodação também estiveram presentes nos relatos (COORD. 02; COORD. 06; COORD. 08). Essa fragilidade de atuação também foi apontada nas pesquisas de Ramos (2016), Perinni (2017) e Vilaronga *et al.* (2021, p. 303), e nesta última destaca-se o seguinte trecho “[...] pelo fato do núcleo não possuir caráter de coordenadoria, sendo impedido de realizar contratações, não há membros que possam se dedicar exclusivamente às tarefas essenciais para a real efetivação da inclusão no campus”

As cobranças e críticas recebidas pelo NAPNE também foram indicadas pelo COORD. 04 (2021): “[...] já tive vontade de sair do NAPNE muitas vezes, por conta de críticas agressivas e cobranças desproporcionais ao que é oferecido [...]. Essas críticas, eu falo que elas são desproporcionais porque você não leva em consideração o que é oferecido ao NAPNE”. Cobranças dessa natureza desmotivam a participação, pois responsabiliza o profissional por uma ação que deveria ser coletiva. Essa visão se assemelha aos princípios da gestão compartilhada. Assim, reiteramos que a inclusão é de responsabilidade da instituição, não apenas do NAPNE ou do servidor responsável pela coordenação.

Para Ball (2005), esse tipo de cobrança se deve às tecnologias de reforma educacional, que criam uma nova cultura de gestão e de desempenho no serviço público, baseado em um contexto de exigências globais e neoliberal para a obtenção de resultados. Essas tecnologias são nominadas por Ball (2005) como performatividade e gerencialismo, em que “[...] vários elementos discrepantes estão inter-relacionados [...]: incluindo formas arquitetônicas, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia” (BALL,

2005, p. 545).

A visão do bom profissional, ou o que Ball (2005) chama de “profissionalismo”, está ligada a dois pontos: “[...] primeiro, [...] à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, [...] a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (BALL, 2005, p. 542). Nesse modelo, o trabalho só apresenta efeitos quando é quantificado ou exposto de alguma forma, no qual as interferências contextuais, “[...] são apontadas como desculpa para falhas” (BALL, 2005, p. 543).

Considerando esse sistema, a atuação do coordenador do NAPNE pode até trazer resultados esperados para a instituição, mas a custos de causar danos emocionais a este indivíduo, em que “[...] o compromisso e a experiência da prática precisam ser sacrificados e substituídos pela impressão que deve causar e pelo desempenho” (BALL, 2005, p. 551). Assim, o coordenador deixa de ser valorizado por suas relações sociais e passa a ser valorizado pelos resultados que apresenta (BALL, 2005). Quando o COORD. 04 relata a vontade de sair por cobranças desproporcionais e críticas agressivas, evidencia práticas que condizem com esse modelo de gestão de desempenho.

Sobre a avaliação do trabalho do Núcleo, cinco coordenadores consideram que ações propostas são realizadas de forma positiva e acreditam que o NAPNE tem contribuído com o desenvolvimento do estudante e com a efetivação da inclusão (COORD. 01; COORD. 03; COORD 05; COORD. 09; COORD. 10). Só o fato de o aluno reconhecer o espaço do NAPNE como um apoio configura-se em uma conquista importante (COORD. 05, 2021). Os limites existem, porém, segundo o COORD 10 (2021), “[...] por mais que não tenhamos condições de fazer o que nós temos que fazer, nós fazemos o que é possível ser feito”. É o processo de tradução e recontextualização da política, no qual as ações desenvolvidas para atendimento da política são balizadas pelas condições impostas pelo contexto da prática.

Para Ball, Maguire e Braun (2021, p. 27), “[...] a política não é feita em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de tornar-se, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida”. Isso tudo depende do contexto, das condições presentes na realidade escolar, que podem potencializar as ações para o atendimento da política vigente ou levar a um movimento que ignora a sua existência.

Todos os coordenadores acreditam que a existência e a estruturação do Núcleo são necessárias para a instituição, mesmo alguns se posicionando e reconhecendo que as atividades são insipientes e medianas (COORD. 04; COORD. 05; COORD. 06; COORD. 08). Para o

COORD. 04 (2021),

[...] fazer com que a inclusão aconteça, não depende só do NAPNE. Para a inclusão acontecer, ele [NAPNE] dá o pontapé, ele dá as orientações, [...] mas a instituição precisa olhar com mais carinho para este Núcleo, para que a gente tenha material, servidores, estrutura, enfim [...], ele é necessário! Bem ou mal, andando da forma que está, com os déficits que têm, o NAPNE é necessário e isso é algo que a gente precisa entender. Porque assim, eu já vi até profissionais dizendo “para que tem o NAPNE?”, se a atuação é tão insipiente. Tem que ter sim! Tem que ter porque se a gente deixar só para direção, não ter este grupo para parar e pensar nessa questão, realmente ficaria defasado, esses estudantes ficaram ainda com mais “desassistência” [...]. Eu acredito que o NAPNE precisa ser entendido como um apoio ao ensino e não como um setor desresponsabilizador, [...] eu acredito que a atuação deixa a desejar sim, mas o pouco que é feito é de suma importância [...].

Essas lacunas para a atuação são evidenciadas também no relato do COORD. 06 (2021), pois, para ele, “[...] existe muito a ser feito, a atuação do NAPNE é embrionária, faltam pessoas dispostas, engajadas. O que está posto hoje não conta com uma estrutura necessária para as ações”.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 205), “[...] é a complexidade e a fragilidade da ‘escola’ em relação à atuação da política e os esforços de configuração e reconfiguração que tornam a escola uma organização estável”. Essa configuração e reconfiguração apontada pelos autores está presente nas narrativas dos coordenadores, mesmo sem contar com os mecanismos necessários para a efetivação de determinada política, há um esforço e organização, por parte dessa gestão, em criar mecanismos e adaptações capazes de fornecer condições mínimas de atuação.

Franco e Vilaronga (2021) afirmam que esses desafios se estendem principalmente em relação ao trabalho docente, que precisa conciliar suas ações com as demandas do NAPNE e com a falta do AEE.

Compreendendo que a gestão da inclusão educacional é um processo político, com princípios democráticos, que envolve discussão, planejamento e avaliação de ações, que tem como principal objetivo garantir o direito de escolarização para todos os estudantes, pode-se afirmar, com base nas narrativas sobre a atuação dos Núcleos durante a pesquisa, que ela ocorre no IFMS. Apesar das dificuldades apresentadas para a realização das ações, há indícios nos relatos de observância de um modelo de gestão com características de democrática, pois existe uma preocupação do envolvimento de todos nas tomadas de decisão, e este movimento busca encontrar caminhos possíveis para que a inclusão aconteça.

A centralidade das ações no coordenador, que aparece nos relatos, não parte de uma

estruturação organizada por eles, e sim é consequência da falta de envolvimento e engajamento de outros profissionais e do distanciamento das gestões macro neste processo. Isso se deve ao fato do trabalho de inclusão estar centrado no NAPNE e na figura do coordenador, assim como observado em outras pesquisas (PERINNI, 2017).

Considerando todos os entraves presentes no contexto de prática, a ideia inicial apresentada pelos documentos que orientam a organização e funcionamento do NAPNE, de que ele seria capaz de atender todas as demandas existentes na instituição, contando apenas com uma equipe mínima e sem a previsão de recursos, chega a ser utópica. Expondo uma constatação apontada por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 26), na qual destacam que “[...] os textos são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem no imaginário febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos”. Isso deixa evidente “[...] o fato de que as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam com restrições, pressões e facilitadores de atuação da política tende a ser negligenciado” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 47).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado procurou analisar a atuação dos NAPNEs para a gestão da inclusão educacional nos *campi* do IFMS. Para isso, buscou-se conhecer os processos políticos que envolvem essa atuação. O trabalho foi construído com base na ACP, referencial analítico desenvolvido por Ball, Bowe e seus colaboradores, e a Teoria da Atuação, proposta por Ball, Maguire e Braun (2016).

Inicialmente, procurou-se levantar os contextos das políticas de inclusão de estudantes PAEE na Educação Profissional brasileira. Após a análise de políticas e movimentos internacionais, pôde-se constatar que o contexto de influência proposto pela ACP se fez presente na definição de políticas brasileiras de Educação Especial, tensionado principalmente por questões que envolvem interesses econômicos e pela pressão exercida por agências multilaterais, responsáveis por muitos movimentos internacionais.

A partir da década de 1990, sob a influência desses movimentos, foi produzido no Brasil um número significativo de documentos político-normativos sobre Educação Especial, porém, ao recorrer a uma análise mais pontual dos textos, é possível verificar a existência de lacunas e incoerências que impactam a atuação da política no contexto de prática.

Ao levantar o contexto das políticas de inclusão de alunos PAEE na Educação Profissional brasileira, entendendo como política ações, comportamentos e intenções, compreende-se que o movimento de maior expressão realizado até o momento foi o Programa TEC NEP (BRASIL, 2000 apud PERINNI, 2017), responsável pela criação dos NAPNEs nas instituições federais, que hoje é apresentado como o principal responsável pela efetivação da inclusão na Rede. Antes da criação do Programa, o que existia nesse viés eram ações isoladas, que impactavam de forma muito singela o direito ao acesso e à permanência do PAEE na Educação Profissional. Depois dele, pouco se fez a título de política ou programa que pudesse garantir a permanência desses estudantes nessas instituições.

Novos programas e políticas voltados ao atendimento de discentes com necessidades educacionais específicas precisam ser pensados pelo poder público, e pontos como a disponibilidade de recursos financeiros, materiais e humanos precisam ser garantidos para que o direito à educação de qualidade seja assegurado.

Após a análise geral das políticas, buscou-se perscrutar os documentos político-normativos do IFMS atinentes à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Os documentos produzidos pelo IFMS se assemelham aos nacionais, entretanto, as interpretações distintas dos agentes da prática sobre as políticas nacionais interferem na

definição de ações e metas estabelecidas, que devem ser alcançadas pelos *campi*.

O IFMS trabalha em seus documentos com o conceito de inclusão educacional e amplia o seu público de atendimento para além dos estudantes PAEE. Existe uma preocupação da instituição em garantir que as ações de inclusão estejam previstas, e isso pode ser identificado pela abordagem dada ao tema nos principais documentos, porém, é necessária a organização de um planejamento mais elaborado, capaz de oferecer condições para que essas ações ocorram.

Ainda, objetivou-se analisar, com base nas atribuições, como são estabelecidas e organizadas as ações desenvolvidas pelos NAPNEs do IFMS na busca da efetivação das políticas de inclusão. Para isso, a partir da Teoria da Atuação, foram considerados os contextos situados, os contextos materiais e as culturas profissionais.

Em relação ao contexto situado, pôde-se observar que o número de estudantes atendidos e as demandas apresentadas pelos NAPNEs do IFMS são diversificados, assim como a quantidade de profissionais que compõe o Núcleo em cada *campus*, mesmo com alguns *campi* possuindo características semelhantes.

Sobre os contextos materiais, alguns pontos podem ser evidenciados, como apenas uma unidade contar com um espaço específico próprio para o atendimento às demandas do NAPNE e a discrepância entre as unidades, no que se refere a materiais e estruturas acessíveis. Enquanto uma parte dos *campi* pode contar com uma quantidade boa ou razoável de equipamentos, a outra não dispõe de nenhum recurso.

No tocante à acessibilidade arquitetônica, há indícios de que ela existe, com algumas limitações, na maioria dos *campi*. O que pode ser justificado pelo fato de quase todos terem sido construídos após 2011. Os fatores ligados a contextos materiais foram apontados como desafios para a atuação do NAPNE.

Um planejamento sistêmico para atender às questões relacionadas ao contexto material se mostra urgente no IFMS, pois, sem ele, ações realizadas hoje podem acarretar problemas futuros, como a adaptação de estruturas acessíveis que não são realmente acessíveis.

Em relação às culturas profissionais, pôde ser observado que tanto os servidores que respondem pela coordenação do NAPNE como o restante dos membros das portarias possuem formação em áreas diversificadas e experiências profissionais distintas. Tais quesitos também foram colocados como desafiantes para o Núcleo, sobretudo quanto à formação específica para atuação na Educação Especial, que é encarada como a principal lacuna do NAPNE, capaz de inviabilizar os atendimentos. Entretanto, o planejamento de ações para sanar esse entrave já está sendo organizado, tanto a nível macro, com a previsão de oferta de curso de especialização em inclusão, como micro, com a organização de grupos de estudos e formações pontuais.

Outro processo que precisa ser repensado é a aquisição de equipamentos, pois há um movimento de cobrança dos *campi* para que esta ação aconteça, contudo, se ela não for bem planejada, pode não impactar de forma significativa o atendimento dos estudantes.

Ações desenvolvidas no que se refere à seleção de profissionais para atuação no Núcleo também não estão sendo efetivas, pois aqueles que nele atuam nem sempre demonstram afinidade e interesse pela área. Isso pode ser minimizado se a seleção ocorrer de forma mais específica, deixando de considerar apenas o voluntariado do servidor e com uma distribuição mais organizada de tarefas.

A necessidade do professor especialista em Educação Especial também não pode ser ignorada. A presença deste profissional é fundamental para as ações de inclusão, e a gestão macro precisa estudar as possibilidades de viabilizar sua inserção em todas as unidades do IFMS, não apenas em algumas delas, como ocorre hoje. Esse caminho pode ser construído com base nos exemplos de outros IFs.

A centralidade das ações de inclusão no Núcleo ou na figura do coordenador precisa ser discutida. A inclusão é de responsabilidade da instituição, como bem sinalizado pelos coordenadores durante as entrevistas. Esse afastamento dos servidores, de maneira geral, e principalmente das direções, não pode acontecer. Para que isso não ocorra, as funções precisam ser consideradas, pois já estão previstas nos documentos da instituição, ou redefinidas para atender às necessidades atuais. As direções e coordenações precisam ser parte atuante no Núcleo, e não apenas responsáveis por assegurar a formalização da existência dele na instituição. A família e os alunos também precisam ser envolvidos, pois essa responsabilidade deve ser compartilhada, e não recair sobre um pequeno grupo.

De modo pontual, enfatizamos os seguintes resultados:

- entre os servidores que respondem pela coordenação do NAPNE, a maioria está ligada a um cargo técnico-administrativo e apresenta experiências anteriores de atuação na área de Educação Especial; em alguns *campi*, esta experiência fica restrita ao atendimento do estudante com deficiência auditiva;
- todos desenvolvem outras funções na instituição além das estabelecidas com ações do Núcleo. Considerando que a maioria deles acredita que o NAPNE seja responsável pela realização de atendimentos específicos aos estudantes, essa demanda pode acarretar um volume de atendimentos considerável, o que impacta a execução de outras tarefas na instituição;
- os discentes acompanhados pelos NAPNEs do IFMS têm várias especificidades, e algumas delas estão situadas nos transtornos de aprendizagem, exigindo uma maior mobilização da equipe. Sobre as estruturas física e material, os *campi*, de maneira geral, contam com uma

estrutura arquitetônica acessível, no entanto, em relação aos materiais para atendimento, existe uma defasagem na maioria das unidades;

- o número de profissionais do Núcleo foi indicado como suficiente, porém, a formação é algo que inviabiliza que os atendimentos sejam mais efetivos, sendo apontada como o maior desafio para atuação do NAPNE no IFMS. As atribuições dos membros, mesmo estando destacadas no Regulamento do NAPNE, não estão organizadas de forma linear em todos os *campi*. As contradições constantes nos documentos das instituições não permitem compreender de fato qual a visão que o IFMS apresenta sobre a atuação dos NAPNEs no que se refere aos AEE.

- as ações dos NAPNEs nos *campi* do IFMS se dividem em três categorias: nas demandas trazidas pelos estudantes, pelos servidores e pelos responsáveis. No entanto, as duas primeiras são apresentadas com mais frequência. Esses atendimentos partem de uma escuta inicial, seguida pela discussão do caso pela equipe e, por fim, são definidas ações que serão realizadas. Não há uma cultura de planejamento prévio; a maioria das atividades é organizada com base no surgimento de demandas espontâneas.

O foco das ações dos *campi* está no aluno, mais especificamente naquele indicado como público-alvo dos atendimentos. Pouco se aborda sobre questões ligadas à pesquisa e à extensão, e muito menos ao atendimento à comunidade escolar, como servidores e estudantes que não se enquadram como público de atendimento. Algumas ações isoladas foram relatadas, mas com o objetivo de conscientização quanto à importância do atendimento ao público-alvo.

Após todas as análises, pode-se afirmar que a gestão da inclusão educacional, mesmo que de forma tímida, ocorre no IFMS, e a atuação dos gestores que estão à frente da coordenação do Núcleo sinaliza aspectos de gestão democrática da educação, um processo recorrente de lutas coletivas (LIMA, 2011). Os coordenadores compreendem que a inclusão é de responsabilidade geral, porém, com o pouco envolvimento da comunidade escolar, o trabalho desenvolvido ainda não foi capaz de assegurar oportunidades iguais a todos os estudantes.

A falta do AEE pode ser vista como a principal lacuna para a efetivação da inclusão no IFMS. Negligenciar esse direito estabelecido pela PNEEPEI (BRASIL, 2008) e pela LBI (BRASIL, 2015) pode afetar diretamente as ações, principalmente as voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes PAEE.

Pontos como as discussões acerca da atuação do AEE e dos grupos de pressão que debatem visões distintas sobre as funções do NAPNE não foram suficientemente discutidas aqui, até pelas limitações impostas pela pesquisa de políticas, entretanto elas serão retomadas em outro momento, na elaboração de investigações futuras.

REFERÊNCIAS

- AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes Municipais de ensino da região da Grande Dourados**. 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.
- ALENCAR, Ligyanne Karla de. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- ALVES, Andreia Vicência Vitor. **Fortalecimento de conselhos escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses**. Dourados: Ed. UFGD, 2014.
- ANDRADE, Patrícia Ferreira de; DAMASCENO, Allan Rocha. Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. **Textura**, Canoas, v. 19, n. 39, p. 201-220, jan./abr. 2017.
- ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão de. Incluir é sinônimo de dignidade humana. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 48-53, jun. 2008.
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em políticas educacionais. *In*: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.
- BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 5. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Rev. Actual. Investig. Educ.**, San José, v. 18, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000200598. Acesso em: 5 set. 2021.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves uma escola mais inclusiva**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Aviso circular n.º 227, de 8 de maio de 1996**. Brasília: MEC, 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009a.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional Dos Direitos da Pessoa Com Deficiência - Plano Viver Sem Limite. Brasília: Presidência da República, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Revogado pelo Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 10 dez. 2020

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 15 mar 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.534, de 29 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111534.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. **Portaria n.º 44, de 21 de janeiro de 2022.** Dispõe sobre a redistribuição de Cargos de Direção e Funções Gratificadas entre o Ministério da Educação e as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-44-de-21-de-janeiro-de-2022-375565076>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Rede Federal de EPCT frente a inclusão:** o atendimento as pessoas com necessidades educacionais específicas. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.** Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

CARVALHO, Rosita Edler. Políticas em educação especial. *In:* MANZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão e acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006. p. 87-96.

COORD. 01. Entrevista concedida à pesquisadora Mariana Luize dos Santos. Mato Grosso do Sul, 2021.

COORD. 02. Entrevista concedida à pesquisadora Mariana Luize dos Santos. Mato Grosso do Sul, 2021.

COORD. 03. Entrevista concedida à pesquisadora Mariana Luize dos Santos. Mato Grosso do Sul, 2021.

COORD. 04. Entrevista concedida à pesquisadora Mariana Luize dos Santos. Mato Grosso do Sul, 2021.

COORD. 05. Entrevista concedida à pesquisadora Mariana Luize dos Santos. Mato Grosso do Sul, 2021.

COORD. 06. Entrevista concedida à pesquisadora Mariana Luize dos Santos. Mato Grosso do Sul, 2021.

COORD. 07. Entrevista concedida à pesquisadora Mariana Luize dos Santos. Mato Grosso do Sul, 2021.

COORD. 08. Entrevista concedida à pesquisadora Mariana Luize dos Santos. Mato Grosso do Sul, 2021.

COORD. 09. Entrevista concedida à pesquisadora Mariana Luize dos Santos. Mato Grosso do Sul, 2021.

COORD. 10. Entrevista concedida à pesquisadora Mariana Luize dos Santos. Mato Grosso do Sul, 2021.

COSTA, Gerline Maciel Almeida da. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE):** ações para inclusão em uma instituição de educação profissional e do Estado de Pernambuco. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Alagoas, Maceió, 2011.

COSTA, Michele Gomes Noé. **A inclusão pelo olhar do incluído:** a acessibilidade nos campi do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

COSTA, Valdelúcia Alves da; DAMASCENO, Allan. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: sociedade, cultura e formação. *In:* DAMASCENO, Allan; PAULA, Lucília Lino de; MARQUES, Valéria (org.). **Educação Profissional Inclusiva desafios e perspectivas.** Seropédica: EDUR, 2012. p. 15-46.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 18, n. 2, jan. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486/14810>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação:** contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste. Manaus: IFAM. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In:* DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DOURADO, Luiz F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In:* FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 93-115.

FIOCRUZ. **O que é uma pandemia.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2022. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 7 jan. 2022.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Gestão dos recursos voltados à educação especial em município brasileiro (2008-2014). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017.

FRANCO, Ana Beatriz Momesso; VILARONGA, Carla Ariela Rios. O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e no Ensino Médio integrado. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p.1-21, 2021. Disponível em: [C:/Users/Win%207/Downloads/O+contexto+da+inclusão+escolar+nos+Institutos+Federais+e+no+Ensino+Médio+integrado%20\(1\).pdf](C:/Users/Win%207/Downloads/O+contexto+da+inclusão+escolar+nos+Institutos+Federais+e+no+Ensino+Médio+integrado%20(1).pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In:*

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicas e políticas. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 15-35.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 31-41, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2020.

IBGE. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em: 24 set. 2021.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento de Campus – PDC (2014-2018)**. 2014a.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento de Campus - PDC (2014-2018)**. 2014b.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento de Campus - PDC (2014-2018)**. 2014c.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento de Campus - PDC (2014-2018)**. 2014d.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento de Campus - PDC (2014-2018)**. 2014e.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento de Campus - PDC (2014-2018)**. 2014f.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento de Campus - PDC (2014-2018)**. 2014g.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento de Campus - PDC (2014-2018)**. 2014h.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento de Campus (2014-2018)**. 2014i.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento de Campus - PDC (2014-2018)**. 2014j.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento de Institucional - PDI (2019-2023)**. 2018a. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2019-2023>. Acesso em: 10 fev. 2021.

IFMS. **Política de Assistência Estudantil**. 2018b. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/politicas/politica-de-assistencia-estudantil-resolucao-029-de-27-02-2014.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

IFMS. **Regimento Geral**. 2017. Disponível em <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/estatuto-e-regimentos/regimento-geral-do-ifms.pdf>.

Acesso em: 10 fev. 2021

IFMS. **Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas NAPNE**. 2016. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-do-nucleo-necessidades-especificas-resolucao-026-de-15-04-2016.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400005&lng=pt. Acesso em: 10 jun. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 33-76.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnYqXR9TSpYc/?format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LIMA, Antonio Bosco; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão participativa e democrática da escola e o projeto Político-pedagógico como um dos canais de sua Legitimação. *In*: LIMA, Paulo Gomes (org.). **Temas em política e gestão da educação**. Dourados: UFGD, 2011. p. 25-44.

LIMA, Paulo Gomes. Gestão participativa e democrática da escola e o projeto político-pedagógico como um dos canais de sua legitimação. *In*: LIMA, Paulo Gomes (org.). **Temas em política e gestão da educação**. Dourados: UFGD, 2011. p. 83-104.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 51-64, jan./abr. 2012.

LISBOA, Rosélia Rodrigues dos Santos. **Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LOUREIRO, Carini; KRAEMER, Graciele; LOPES, Maura Corcini. Competências e direitos de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 99-109, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hM9JkTKx4FjkGzgSjtsbD8j/?format=pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MACHADO, Cláudia Marisa Ferreira; DAMASCENO, Allan; CUPOLILLO, Amparo Villa. Inclusão escolar no contexto do ensino agrícola: formação e experiências docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – Campus São

João Evangelista. *In*: DAMASCENO, Allan; PAULA, Lucília Lino de; MARQUES, Valéria (org.). **Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas**. Seropédica: EDUR, 2012. p. 103-120.

MAHL, Eliane; OLIVEIRA, Patricia de; ZUTIÃO, Patrícia. Estratégias utilizadas por três professoras de atendimento educacional especializado (AEE) do IF Baiano: relatando experiências. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, p. 1-19, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 7 out. 2020.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, ago. 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. 10 p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 27, n. 22, 2019.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016.

NASCIMENTO, Franclim Costa do *et al.* A Ação TECNEP – Tecnologia, Educação,

Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Inter Science Place**, Campos dos Goytacazes, ano 4, v. 1, n. 18, jul./set. 2011.

MOURA, Elton Oliveira de *et. al.* Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. *Revista Teias*, v. 20, n. 56, p. 203-213, jan./mar. 2019. Disponível em: Acesso em: 22 mar. 2022.

NASCIMENTO, Franclín Costa do; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação Tec Nep. *In: FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclín Costa do; SILVA, Neide Samico da (org.). Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção.* Brasília: IFB, 2013. p. 13-23.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas.** 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. A luta pelo direito das pessoas com deficiência. **Direitos Humanos e Cidadania**, Paranaíba, v. 3, n. 1, p. 46-63, jan./jun. 2015.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais.** 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SOUZA, Kelcia Rezende. Gestão da inclusão escolar: desafios políticos e pedagógicos. *In: REAL, Gizele Cristina Martins; SANTOS, José da Silva Junior (org.). Diálogos universidade-escola: contribuições para a prática de gestão escolar.* 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 291-310.

OLIVEIRA, José Adelmo Menezes de. **Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007).** 2018. 2010 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948.

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. *In: Política de capacitação dos profissionais da educação.* Belo Horizonte: 144 FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Argentina, v. 3, p. 1-19, 2018.

PAVEZI, Marilza, MAINARDES, Jefferson. Políticas de educação especial no Estado de Alagoas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 747-764, 2018.

PERINNI, Sanandreaia Torezani. **Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

PESSINI, Magali Inês. **As políticas públicas inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica: a percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS**. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, 2015.

PIRES, Marco Polo Leal. **Napne e educação inclusiva: alcances, desafios e limites**. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2018.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA [on-line]. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 9 set. 2021.

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

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: IFPR, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2020.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 22, n. 78, ago. 2014.

REDIG, Annie Gomes; GLAT, Rosana. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 330-355, abr./jun. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto n.º 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 5 ago. 2021.

ROCHA, Vânia M. **A educação especial nos institutos federais: o que dizem os Planos de**

Desenvolvimento Institucionais? 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

RODRIGUES, Alessandra Sarnento; NAIFF, Denis Giovani Monteiro; NAIFF, Luciene Alves Miguez. A educação inclusiva na Perspectiva da Teoria das representações Sociais: concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - *Campus Salinas*. In: DAMASCENO, Allan; PAULA, Lucília Lino de; MARQUES, Valéria (org.). **Educação Profissional Inclusiva desafios e perspectivas**. Seropédica: EDUR, 2012. p. 63-80.

SANTANNA, Adriene. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva: a educação especial em questão. **RELVA**, Juara, v. 2, n. 1, p. 55-82, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/santanna-2015.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SANTOS, Amanda Carlou Andrade. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SANTOS, Livia Maria Monteiro. **Interfaces entre a educação especial e a educação profissional: concepções e ações político-pedagógicas**. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

SANTOS, Vivian; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores. **RIAEE**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1325-1342, maio 2021.

SILVA, Rivânia de Souza. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação TEC NEP**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Rosilene Lima da. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

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

SOUZA, Aline Cristina de; VILARONGA, Carla Ariela Rios; FRANCESCHINI, Aline Raquel. A experiência do atendimento educacional especializado no contexto do Instituto Federal de Educação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 113-128, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4585>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6231/4053>. Acesso em: 4 jan. 2021.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679/7624>. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon: UNESCO, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 14 abr. 2021.

VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa; CARNEIRO, Moaci Alves. **Educação profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios *et al.* Inclusão escolar e atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-307, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/CZy8XDFbQgzrYRjmqsgY8bJ>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento educacional especializado nos institutos federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 319-336, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v27/1413-6538-rbee-27-e0196.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ofício-convite para participação na pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Ofício nº 01/2021 - Pesquisa “Gestão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS”.

Nova Andradina, 26 de março 2021.

A Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós- Graduação

Assunto: **Autorização para realização de pesquisa acadêmica no âmbito do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS**

Senhor(a) Pró-Reitor(a)

1. Cumprimentando-o(a) cordialmente, venho, por meio deste solicitar autorização para a realização da minha pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.
2. A pesquisa é intitulada **Gestão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS** e tem como objetivo analisar a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE's) para a gestão da inclusão educacional nos Campi do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).
3. A realização da pesquisa buscará contribuir com IFMS no conhecimento mais aprofundado sobre a realidade, os desafios, dificuldades e possibilidades de atuação dos membros do NAPNE para o melhor atendimento ao estudante com necessidades educacionais específicas.
4. Ressalto que após autorização institucional, o projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
5. Declaro que estou à disposição para maiores esclarecimentos, caso necessário. Atenciosamente,

Mariana Luize dos Santos

Pedagoga

Estudante do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação
da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (A) Sr.(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **Gestão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**, desenvolvida pela Mestranda Mariana Luize dos Santos, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Esta pesquisa tem como foco compreender a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) para a gestão da inclusão educacional nos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos: contextualizar as políticas de inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial na Educação Profissional brasileira; perscrutar os documentos políticos normativos do IFMS atinente à inclusão do Público-Alvo da Educação Especial e identificar com base nas atribuições, como são estabelecidas e organizadas as ações desenvolvidas pelos NAPNEs do IFMS, na busca pela efetivação das políticas de inclusão.

A participação do(a) Sr.(a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o(a) Sr.(a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de seu orientador e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ainda, é garantido o sigilo e o anonimato dos participantes visando assegurar a confidencialidade das informações, da privacidade e da proteção de identidade, inclusive do uso de imagem e voz.

Caso haja o seu consentimento para participação da pesquisa, será realizada uma entrevista com o(a) Sr.(a), registrada em áudio e vídeo, com duração de cerca de (01) hora, com o intuito de levantar informações sobre a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) para a gestão da inclusão educacional no IFMS. As entrevistas serão realizadas via aplicativo *Google Meet*, a data e horário da realização da entrevista será decidida com o(a) Sr.(a), de forma a minimizar incômodos às suas atividades cotidianas e profissionais. Caso haja despesas decorrentes da realização da entrevista, estas serão cobertas pelo pesquisador.

Aos participantes da entrevista será encaminhado para assinatura Termo de Consentimento Livre Esclarecido contendo informações semelhantes a este termo.

A participação nessa pesquisa, dada sua natureza e os procedimentos envolvidos, não trazem potenciais riscos à integridade e dignidade dos participantes. Mesmo assim, caso haja durante a participação algum desconforto, o(a) Sr.(a) tem o direito de não responder as perguntas que ocasionem algum constrangimento, bem como solicitar, a qualquer momento, a interrupção imediata da entrevista.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, e seu orientador e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando à resolução do impasse. Além disso, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Ainda, solicitamos a sua permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que as informações obtidas com as entrevistas possam ser publicadas no meio acadêmico, tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação do anonimato e da privacidade dos participantes.

Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e seu orientador asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante reunião a ser agendada especificamente para tal fim, com o objetivo de contribuir para as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do IFMS.

Esperamos que a pesquisa possa beneficiar os *campi* do IFMS, contribuindo com o conhecimento produzido sobre os desafios, as dificuldades e possibilidades de atuação dos NAPNEs e dos profissionais envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua Melvin Jones, 940, Jardim América, CEP: 79803-010, Dourados-MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o consentimento do(a) Sr.(a) de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para a segurança, o IFMS receberá uma (01) via deste termo.

Mariana Luize dos Santos (Mestranda)
Endereço: Rua Argemiro Camilo de Souza, 469. Bairro Celina Gonçalves. CEP 79.750-000.
Nova Andradina/MS. Brasil.
Telefone: [REDACTED]
E-mail: mariana.santos@ifms.edu.br

Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu (Orientador)
Endereço: Rua José Domingos Baldasso, 755. Residencial Piraquara, Casa 07. Parque Alvorada. CEP 79.823-480. Dourados/MS. Brasil.
Telefone: [REDACTED]
E-mail: Washingtonnozu@ufgd.edu.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

residente na _____

telefone _____, ciente do que me foi exposto no Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, declaro para os devidos fins, autorização para a realização

da pesquisa intitulada **Gestão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais**

específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.

_____, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE C – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NÍVEL DE MESTRADO

Título da Pesquisa: **Gestão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**

Mestranda: Mariana Luize dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu

Objetivo geral da pesquisa: analisar a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) para a gestão da inclusão educacional nos *Campi* do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Participantes: coordenadores/coordenadoras dos NAPNES dos *Campi* do IFMS.

Questionário

Dados de identificação do/da participante:

1. Qual o seu *campus*, formação inicial/continuada e cargo que ocupa na instituição?
2. Possuía experiências anteriores de atuação com pessoas com necessidades específicas?
3. Exerce outras funções no *campus*, além da coordenação do NAPNE?

Dados de contextualização da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no *campus*

1. Atualmente no *campus* há estudantes com necessidades educacionais específicas? Se sim, quantos e quais necessidades específicas?
2. Seu *campus* possui acessibilidade arquitetônica? Se sim, cite exemplos?
3. O *campus* possui equipamentos e recursos materiais para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas? Se sim, quais?
4. O *campus* possui profissionais especializados para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas? Se sim, quais?

Composição e atribuições do NAPNE:

1. Em que ano o NAPNE foi implementado no *campus*?

2. O NAPNE está subordinado a algum setor dentro do *campus*? Se sim, qual?
3. Quantos membros o NAPNE do *campus* possui?
4. Como é feita a seleção dos membros do NAPNE do *campus*?
5. Os membros do NAPNE do *campus* recebem algum de tipo de gratificação pela atuação junto ao Núcleo?
6. Qual a formação inicial/continuada dos membros do NAPNE do *campus*?
7. Qual a atribuição de cada membro do NAPNE do *campus*?
8. Os profissionais atuam exclusivamente no NAPNE?
9. O NAPNE possui uma sala ou espaço próprio no *campus* para a realização do seu trabalho?
10. Os membros do NAPNE do *campus* têm carga horária específica para o desenvolvimento do trabalho relacionado aos estudantes com necessidades educacionais específicas?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NÍVEL DE MESTRADO

Título da Pesquisa: **Gestão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**

Mestranda: Mariana Luize dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu

Objetivo geral da pesquisa: analisar a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) para a gestão da inclusão educacional nos *Campi* do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Participantes: coordenadores/coordenadoras dos NAPNEs dos *Campi* do IFMS

Roteiro de entrevista semi-estruturada

- 1) Quais as principais ações desenvolvidas pelo NAPNE no seu *campus*?
- 2) Como chega ao conhecimento do NAPNE a existência de estudantes com necessidades educacionais específicas no *campus*?
- 3) Como as demandas apresentadas pelos estudantes com necessidades educacionais específicas são atendidas pelo NAPNE?
- 4) Como as demandas apresentadas pelos professores que atuam com estudantes com necessidades educacionais específicas são atendidas pelo NAPNE?
- 5) Como as demandas apresentadas pela família dos estudantes com necessidades educacionais específicas são atendidas pelo NAPNE?
- 6) São desenvolvidas ações entre o NAPNE e os demais setores e profissionais do *campus* no que se refere à garantia do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas? Se sim, quais?
- 7) O *campus* realiza ações de formação continuada sobre inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais específicas?
- 8) Se sim, quais profissionais do *campus* participam desta formação?
- 9) Quais as principais dificuldades encontradas para a realização do trabalho do NAPNE no *campus*?

10) Diante de uma política de inclusão trazida pelos IFs, há margem para iniciativas próprias? Há interlocução para trocas de experiências, mesmo entre *campi*? Se sim, quais os espaços em que elas ocorrem?

11) Como você avalia a qualidade e a quantidade de equipamentos e de recursos materiais disponíveis em seu *campus* para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais específicas?

12) Como você avalia o número e o perfil dos profissionais especializados disponíveis em seu *campus* para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas?

13) Como você avalia a atuação do NAPNE para a promoção da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas no *campus*?

ANEXO

ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

Decisão 9/2021 - COPEF/DIRPE/DIREP/PROPI/RT/IFMS Processo nº: 23347.003624.2021-04

Campo Grande, 12 de maio de 2021

Referência: Autorização para realização de pesquisa - Mariana Luize dos Santos.

Vistos,

1. O Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista os documentos que instruem o presente processo:

a) considerando a solicitação de pesquisa de Mariana Luize dos Santos, conforme e-mail anexado ao Processo nº 23347.003624.2021-04;

b) considerando a apresentação do Projeto de pesquisa, onde se expõe os motivos da pesquisa, a metodologia, os dados que serão analisados, entre outras informações pertinentes;

c) considerando a entrevista e o questionário que serão aplicados;

d) considerando os pareceres favoráveis dos dez *campi* do IFMS, quanto a realização da pesquisa, conforme segue:

1. *Campus* [REDACTED] E-mail autorização de pesquisa;
2. *Campus* [REDACTED] E-mail autorização de pesquisa;
3. *Campus* [REDACTED] E-mail autorização de pesquisa;
4. *Campus* [REDACTED] E-mail autorização de pesquisa;
5. *Campus* [REDACTED] E-mail autorização de pesquisa;
6. *Campus* [REDACTED] E-mail autorização de pesquisa;
7. *Campus* [REDACTED] E-mail autorização de pesquisa;
8. *Campus* [REDACTED] E-mail autorização de pesquisa;
9. *Campus* [REDACTED] E-mail autorização de pesquisa;
10. *Campus* [REDACTED] E-mail autorização de pesquisa; e

e) considerando que a Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação orienta que caso a pesquisa envolva acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade, deve-se atentar ao disposto na Lei 13.123, de 20 de maio de 2015, cadastrando esta no Sistema Nacional

de Gestão do Patrimônio Genético e do Conhecimento Tradicional Associado - Sisgen - por meio do endereço <https://sisgen.gov.br/paginas/login.aspx>; RESOLVE:

2 . AUTORIZAR a realização de entrevista e aplicação de questionário para a pesquisa intitulada "Gestão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS", solicitada pela pesquisadora Mariana Luize dos Santos, desde que previamente apreciada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil.

3 .SOLICITAR que após a conclusão da pesquisa, a pesquisadora encaminhe os resultados à Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação como forma de devolutiva.

Felipe Fernandes de Oliveira

Pro-Reitor de Pesquisa, Inovação e
Pos-Graduação (Portaria nº 98/2021)

Documento assinado eletronicamente por:

- Felipe Fernandes de Oliveira, PRO-REITOR - CD2 - PROPI, em 12/05/2021 15:06:03.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 12/05/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifms.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 196814

Código de Autenticação: f79fe0fea0

