

POSSIBILIDADES E LIMITES DO TRABALHO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Possibilities and Limits of Inclusive Work in Professional and Technological Education

Wanessa Moreira de Oliveira*

Ediclea Mascarenhas Fernandes**

Resumo: O presente estudo trata da temática da educação especial e inclusiva no âmbito da educação profissional e tecnológica, a partir de uma pesquisa de campo realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Esse artigo parte de um estudo maior, que resultou em uma dissertação de mestrado, e objetiva apreender a realidade institucional do Instituto Federal (IF) pesquisado e promover reflexão sobre o processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial. O estudo ampara-se na metodologia de pesquisa qualitativa, sendo utilizadas, como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Para tratamento dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin. O trabalho de campo constituiu-se através da realização de entrevistas com coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) existentes na instituição, com a finalidade de compreender a realidade institucional. As análises empreendidas nesta pesquisa possibilitaram a identificação de fragilidades e potencialidades da instituição para o exercício da educação inclusiva. Uma das principais limitações identificadas foi a ausência de uma política específica para direcionar e organizar as práticas de inclusão, dificultando o estabelecimento de uma cultura inclusiva no IF. Todavia, foi possível observar que o papel social da instituição, de zelar pela equidade e pelo exercício da cidadania, assim como a existência de alguns NAPNEs como referência de apoio para a educação especial no ensino regular revelaram-se potenciais para o exercício educacional pelo viés inclusivo.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Educação Inclusiva. Políticas de Inclusão.

Abstract: The present study deals with the theme of special and inclusive education in the scope of professional and technological education, based on a field research carried out at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Southeast of Minas Gerais. This article is part of a larger study that resulted in a master's thesis, and aims to apprehend the

* Assistente Social; Mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense; Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ. Servidora do IF Sudeste MG. <https://orcid.org/0000-0002-8679-3296> . E-mail: oliverwanessa85@gmail.com

** Psicóloga; Pedagoga; Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Doutora em Ciências na Área de Saúde da Criança e da Mulher pela FIOCRUZ. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora Permanente do Mestrado em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. <https://orcid.org/0000-0003-3998-2016> E-mail: professoraediclea.uerj@gmail.com

institutional reality of the researched Federal Institute (FI) and promote reflection on the inclusion process and attendance to students target audience of special education. The study is based on the qualitative research methodology, using semi-structured interviews and document analysis as data collection instruments. Bardin's content analysis was used to treat the collected data. The fieldwork consisted of conducting interviews with coordinators of the Service Centers for People with Specific Needs (NAPNEs) existing in the institution, in order to understand the institutional reality. The analyzes undertaken in this study made it possible to identify the institution's weaknesses and potential for the exercise of inclusive education. One of the main limitations identified was the absence of a specific policy to direct and organize inclusion practices, making it difficult to establish an inclusive culture in the FI. However, it was possible to observe that the social role of the institution to ensure equity and the exercise of citizenship, as well as the existence of some NAPNEs as a reference for the support special education in regular education proved to be potential for educational exercise through inclusive bias.

Keywords: Professional and Technological Education. Inclusive education. Inclusion Policies.

1 Introdução

Em 2000, seguindo a perspectiva da inclusão, iniciada na década de 90 com a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), foi formatado, junto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (Programa TEC NEP), no intuito de instrumentalizar a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) para o desenvolvimento da educação inclusiva.

A Ação TEC NEP visa expandir a Educação Profissional para a população com deficiência, buscando tornar seus beneficiários aptos tecnologicamente e ampliar seus conhecimentos e habilidades, como base para uma efetiva emancipação econômica e social. Este programa tem como propósito iniciar o processo de transformação da realidade atual. Além de ser uma questão de efetivação de direitos humanos e de direitos de cidadania das pessoas com necessidades especiais à Educação Profissional e ao Trabalho – a sua principal justificativa –, no médio e longo prazo, representará menos dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica exclusão social desse segmento da população (BRASIL¹, 2010 *apud* NUNES, 2012, p. 25).

Uma das estratégias do Programa era a constituição dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) em todas as instituições da Rede EPCT, para que atuassem diretamente na implementação do Programa TEC NEP, intervindo, internamente, no atendimento às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial e no apoio ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas e, externamente, no estabelecimento de parcerias com instituições que apoiam a educação de pessoas com deficiência (ANJOS, 2006).

¹ BRASIL. Ministérios da Educação. **Documento base da Ação TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para pessoas com necessidades específicas**. Versão III. Brasília, 2010 (texto digitado).

Assim, os NAPNEs foram pensados para atuarem com papel principal no processo de inclusão, sendo constituídos por um(a) coordenador(a), designado por portaria institucional, e por um corpo de apoio, composto por servidores especializados, como psicólogos e sociólogos, além de outros servidores (técnicos e docentes), alunos e seus pais (NASCIMENTO e FARIA, 2013).

Os NAPNEs tinham como "objetivo principal criar, na instituição, a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais" (BRASIL², 2000 *apud* ANJOS, 2006, p. 40).

Esse Programa, segundo Nascimento e Faria (2013), contou com três momentos: de 2000 a 2003, foi o momento de sensibilização, com o intuito de apresentar o Programa às Instituições da Rede EPCT; de 2003 a 2006, foi o momento de consolidação do Programa, com a formatação dos grupos gestores e implantação dos NAPNEs nas instituições da Rede; e de 2007 a 2009, houve investimento na formação de recursos humanos e no uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva.

Segundo Nascimento e Faria (2013), um quarto momento seria de instrumentalização dos NAPNEs, com aquisição de recursos multifuncionais e capacitação de pessoal, o que não foi possível, já que o Programa não teve continuidade após a extinção da Coordenação de Ações Inclusivas pela SETEC, em 2011.

Dessa forma, com o fim do Programa TEC NEP, muitas instituições da Rede EPCT, que ainda estavam em processo de expansão e consolidação, como algumas se encontram até os dias atuais, nem chegaram a implementar os Núcleos ou implementaram, mas não conseguiram sustentar a proposta do Programa sem o suporte dos grupos gestores e de recursos específicos.

A partir disso, outra Secretaria passou a responsabilizar-se pela política de inclusão educacional da Rede EPCT: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Em 2013, a SECADI, em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu), lançou um documento orientador sobre o Programa Incluir, que objetivava orientar as políticas de acessibilidade das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), não contemplando as instituições que compõem a Rede EPCT (BRASIL, 2013).

O Programa em questão contemplava projetos de acessibilidade de Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), desde 2005, através da concorrência por chamadas públicas. Mas, a partir de 2012, passou a fazer aportes específicos de recursos disponibilizados diretamente nas matrizes orçamentárias das Universidades Federais somente para a execução de ações de acessibilidade no âmbito do eixo "Acesso à Educação" do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2013).

Interessante notar que, além do investimento no desenvolvimento da educação inclusiva em nível superior, com foco nas universidades, existiu, ainda, a aplicação de recursos públicos para a realização de ações de acessibilidade e inclusão nas escolas de educação básica, municipais e estaduais, novamente excluindo a educação profissional e tecnológica e, conseqüentemente, os IFs, responsáveis, também, pela educação básica.

Tal constatação fica evidente quando se observam os diversos programas de apoio e incentivo do governo federal ao desenvolvimento de práticas inclusivas para acesso e

² BRASIL. Ministério da Educação. **Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais**. Brasília, 2000.

permanência de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas, como o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, Programa Transporte Escolar Acessível, Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, entre outros (MEC, 2014).

Assim, talvez por falta de ação ou de reconhecimento da importância dos investimentos por parte da SETEC/MEC, ou mesmo por falta de identificação da necessidade por parte dos gestores da Rede EPCT, os IFs ficaram desprovidos de recursos específicos para o desenvolvimento de ações de acessibilidade e inclusão.

Nessa perspectiva, em 2013, a SECADI expediu a Nota Técnica nº 106 sobre Orientação à Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede EPCT, destacando a autonomia dessas instituições no desenvolvimento de uma política de acessibilidade e deixando clara a inexistência de um direcionamento de âmbito governamental e de um financiamento específico para tais ações.

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que devem procurar estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no Plano de Desenvolvimento da Institucional – PDI; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL, 2013a, p. 9).

Desde então, cabe a cada instituição da Rede EPCT responsabilizar-se pelo planejamento, financiamento, implementação e gestão de uma política institucional para educação inclusiva, de forma que considere as garantias estabelecidas pela legislação vigente e a ausência de um programa específico de apoio e investimento.

Nesse sentido, o presente artigo, que constitui um recorte do processo investigativo desenvolvido em um trabalho dissertativo de mestrado³, tem como objetivo identificar as potencialidades e limitações do processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG.

O esforço empreendido neste estudo qualifica-se, então, pela importância a qual ele representa na identificação das dificuldades institucionais para atendimento às demandas dos discentes público-alvo da educação especial e no delineamento de possibilidades para a construção de uma política inclusiva na educação profissional e tecnológica.

2 Metodologia

A realização da presente pesquisa está ancorada na metodologia de pesquisa qualitativa, tendo em vista que o objetivo proposto envolve a compreensão e o compartilhamento de saberes

³ OLIVEIRA, Wanessa Moreira. **Ações Inclusivas no Âmbito do IF Sudeste MG**: um processo em construção. Niterói-RJ, 2017, 188f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Programa de Pós-graduação em Diversidade e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2017.



e práticas de uma dada realidade social, uma realidade particular e específica, que, dificilmente, poderia traduzir-se em indicadores numéricos (MINAYO, 2015).

O trabalho de campo⁴ foi realizado no ano de 2016, e o estudo, concluído em meados de 2017.

2.1 O local da pesquisa

O IF Sudeste MG, *locus* do presente estudo, foi criado pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede EPCT e criou outros trinta e sete Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ele foi concebido mediante integração entre um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), uma Escola Agrotécnica e uma Escola Técnica vinculada a uma Universidade Federal (BRASIL, 2014).

A instituição possui aproximadamente 17 mil discentes (dados de 2016), matriculados nas mais diversas modalidades de ensino, tanto presenciais quanto a distância, e distribuídos em dez *campi*, localizados nas regiões da Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes. Dentre o total de alunos, há registro de aproximadamente vinte identificados como público-alvo da educação especial. No entanto, acredita-se que esse número não representa a realidade, tendo em vista que a instituição não possui um sistema organizado de tais informações, assim como a Rede EPCT não possui um censo próprio que contemple tais especificidades dos estudantes (BRASIL, 2016).

2.2 Os participantes

De acordo com o objetivo traçado para a pesquisa, buscou-se privilegiar, como participantes do estudo, aqueles que tivessem uma atuação relacionada com o suporte de educação especial dentro de cada *campus* do IF investigado, com o intuito de que houvesse uma contribuição, a partir de suas experiências e das condições de seus *campi*, para com as reflexões almejadas.

Assim, conforme apresentado no Quadro 1, foram convidados a participar da pesquisa os coordenadores dos três únicos NAPNEs existentes e atuantes de três *campi* do IF Sudeste MG, a saber, Campus Juiz de Fora, Campus Rio Pomba e Campus Barbacena.

Quadro 1 - Descrição dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Nível de Formação	Tempo de serviço como efetivo na instituição	Tempo de trabalho na Coordenação do NAPNE
C1	52	Mestrado	30 anos	15 anos
C2	36	Mestrado	12 anos	9 anos
C3	41	Especialização	5 anos	1 ano

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

⁴ Os procedimentos adotados no presente estudo foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IF pesquisado, conforme pareceres nº. 1.501.169 e nº 1.840.288.



2.3 Os instrumentos

A entrevista foi escolhida como instrumento de coleta de dados, por ser, segundo Gil (1989), um recurso flexível e muito utilizado na investigação social, "[...] indicado quando a natureza da informação se tratar de fenômeno que ficaria difícil ou impossível de ser observado" (MANZINI, 2004, p. 4).

Desse modo, as entrevistas foram semiestruturadas, com utilização de roteiro previamente elaborado, e realizadas com os coordenadores dos NAPNEs em seus locais de trabalho.

Os dados coletados a partir delas foram analisados numa perspectiva crítico-dialética, com base nos referenciais adotados neste estudo, e através do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977).

Análise de conteúdo, segundo Bardin, é:

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

A análise de conteúdo organizou-se em três passos ordenados, conforme definidos por Bardin (1977, p. 95), "pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação".

Assim, o delineamento da pesquisa, conforme apresentado no Quadro 2, foi se configurando ao longo da investigação, com a definição de categorias e subcategorias, sendo constituída a partir da análise dos documentos institucionais, registros, falas dos participantes e inferências sobre as mesmas.

Quadro 2 - Esboço da pesquisa

Objetivos	Fonte de análise	Categorias temáticas	Subcategorias
Identificar as principais potencialidades e limitações encontradas no processo de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial em um determinado IF	Documentos institucionais	Desenvolvimento das ações inclusivas no IF	Previsões de ações inclusivas nos documentos institucionais mais amplos
			Organização da prática inclusiva nos <i>campi</i>
	Entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores de NAPNEs (gravadas e transcritas)	Concepções sobre inclusão na educação profissional e tecnológica	Compreensões sobre inclusão e público-alvo da educação especial
			Possibilidades de inclusão
		Gestão e organização das ações inclusivas	Estrutura física, recursos financeiros e materiais
			Recursos humanos e qualificação para o trabalho
		Perspectivas do trabalho inclusivo	Dificuldades e facilidades no processo inclusivo
			Ações necessárias, possibilidades de melhorias

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.



3 Resultados e discussão

3.1 O desenvolvimento das ações inclusivas no IF Sudeste MG

Para auxiliar na compreensão da realidade vivida na instituição pesquisada, sob a ênfase do desenvolvimento da educação inclusiva, buscou-se uma análise apurada de seus documentos institucionais (BRASIL, 2011, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2011f, 2011g, 2011h, 2014, 2015a), com o intuito de mensurar as preocupações e garantias, existentes ou não, considerando aspectos da estrutura organizacional, das previsões, metas e perspectivas da instituição para com o trabalho inclusivo.

Ao analisar os documentos institucionais mais amplos, que contemplam a instituição pesquisada como um todo (todos seus *campi* e reitoria), verifica-se, nos mais recentes, a previsão de ações voltadas para o desenvolvimento de políticas para o atendimento aos discentes que são o público-alvo da educação especial (BRASIL, 2014, 2015a).

Nesse sentido, destaca-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que data de setembro de 2014, no qual há previsão de desenvolvimento de políticas de inclusão voltadas para pessoas com necessidades específicas, inserido como meta para atingir os objetivos associados à excelência acadêmica e tendo como indicadores a Regulamentação das Ações Inclusivas junto aos órgãos colegiados da instituição e a elaboração de um Plano de Inclusão para subsidiar e orientar as ações a serem desenvolvidas (BRASIL, 2014).

O Regimento Interno da Reitoria do IF Sudeste MG, de outubro de 2011, apresenta, como competência da Pró-Reitoria de Ensino, a proposição de políticas e diretrizes de educação inclusiva que contemplem toda a diversidade dos estudantes. Dessa maneira, contempla a existência de uma Coordenação de Ações Inclusivas para atuação em prol da inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial. Essa coordenação também é vinculada à Pró-Reitoria de Ensino e possui como uma de suas atribuições apoiar os NAPNEs dos *campi* (BRASIL, 2011h).

O Projeto Político-Pedagógico Institucional, que é parte constituinte do PDI, apresenta a existência de um órgão colegiado assessor à Pró-Reitoria de Ensino, o Fórum de Ações Inclusivas, composto por um representante de cada *campus* e estando sob a orientação da Coordenação de Ações Inclusivas da Pró-Reitoria de Ensino. Segundo o documento citado, esse Fórum trabalharia na construção de um Plano de Inclusão Institucional, que “[...] definirá ações e atores envolvidos, a fim de que a instituição adote um conjunto de ações inclusivas visando à garantia do amplo ingresso, da permanência e da saída com êxito de seus discentes” (BRASIL, 2014, p. 52).

Outro documento institucional mais recente registra a preocupação com o atendimento às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial, o Regulamento de Conduta Discente, em vigor desde os meses finais do ano de 2015, mesmo ano em que é aprovado, no país, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Tal documento dedica um capítulo para tratar dos direitos específicos dos discentes público-alvo da educação especial, retomando algumas garantias conquistadas na legislação brasileira, como garantia de acessibilidade, física, pedagógica e de informação, apoio educacional e pedagógico especializado, recursos de tecnologia assistiva, adequações curriculares e planos de desenvolvimento individual (BRASIL, 2015a).

Entretanto, apesar de todas essas previsões contidas nos documentos institucionais, é possível apreender que, em sua maioria, elas resumem-se a proposições e perspectivas para o



trabalho inclusivo, sem, no entanto, refletirem na organização de práticas nos *campi*. Essa interpretação ampara-se, ainda, na observação da ausência de previsões nos documentos institucionais mais específicos, de organização acadêmica e pedagógica, como os Regulamentos Acadêmicos (BRASIL, 2013b, 2016a), que não apontam qualquer orientação para organização e realização de ações que considerem as especificidades dos discentes público-alvo da educação especial nas práticas pedagógicas e docentes.

As previsões nos documentos não garantem o atendimento especializado aos discentes público-alvo da educação especial na prática. Assim, faltam registros de esforços e ações para construção de uma política interna, a qual direcione as ações que possibilitem, efetivamente, incluir os discentes público-alvo da educação especial no cotidiano escolar, assegurando-lhes os direitos que a legislação nacional já lhes garante.

Portanto, partindo para a análise dos documentos organizacionais mais específicos de cada *campus* do IF pesquisado (BRASIL, 2011, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2011f, 2011g), é possível identificar referências a algumas estruturas de apoio organizadas para atender aos discentes público-alvo da educação especial, principalmente referenciadas pelo Programa TEC NEP que, conforme já mencionado, foi extinto. Desse modo, foi possível verificar que cinco dos dez *campi* que compõem o IF Sudeste MG possuem um NAPNE pelo menos previsto em seus documentos internos, estando em funcionamento apenas três deles, os quais encontram-se nos três maiores e mais antigos *campi* da instituição, conforme detalhado no Quadro 3.

Quadro 3 - Identificação de estruturas de apoio à educação especial existentes nos *campi* do IF

CAMPUS	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ANALISADOS	
	ORGANOGRAMA	REGIMENTO INTERNO
Barbacena	Existência de uma Coordenação de Educação Inclusiva vinculada à Diretoria de Ensino.	Existência de uma Coordenação de Educação Inclusiva vinculada à Diretoria de Ensino. Faz referência ao NAPNE, indicando, porém, que tem regulamentação própria.
Juiz de Fora	Existência do NAPNE, vinculado diretamente à Diretoria de Extensão e Relações Comunitárias.	Não há referência alguma.
Rio Pomba	Existência do NAPNE, vinculado à Diretoria de Ensino.	Existência do NAPNE, vinculado à Coordenação Geral de Assistência Estudantil, que, por sua vez, está vinculada à Diretoria de Ensino.
São João del-Rei	Não possui	Não faz referência ao NAPNE, no entanto, faz referência a três setores corresponsáveis pelas ações inclusivas, divididos em perspectivas de ação: educacional, atitudinal e arquitetônica.
Muriaé	Não possui	Existência do NAPNE, com descrição de suas funções, como vinculado à Coordenação Geral de Assistência ao Educando, que, por sua vez, está vinculada à Diretoria de Pesquisa e Extensão.
Santos Dumont	Não possui	Em construção
Bom Sucesso	Não possui	Não possui
Manhuaçu	Não possui	Não possui
Ubá	Não possui	Não possui
Cataguases	Não possui	Não possui

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

É possível concluir que os *campi* São João del-Rei e Muriaé, apesar de não possuírem os núcleos atuantes, já possuíram, em outro momento, visto que esses *campi* foram criados antes da extinção do programa TEC NEP, em 2011. Já os demais *campi*, de constituição mais recente, não chegaram a institucionalizar, em momento algum, o NAPNE, provavelmente em razão da extinção do programa que o propunha, da falta de incentivo institucional, da falta de profissionais com capacitação ou formação na área e de uma política específica da instituição para impulsionar as ações de inclusão.

Os três NAPNEs existentes mantêm os propósitos de organização conforme orientação do programa governamental que os implementou, entretanto, na prática, adquiriram configurações próprias, possivelmente, devido à extinção do programa, à falta de referência governamental e à falta de incentivo dada ao setor pela própria instituição.

Nesse sentido, é possível observar que os NAPNEs, um pouco diferentemente do que tem ocorrido em outras instituições, como, por exemplo, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, descrito no estudo de Carlou (2014), e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, descrito nos estudos de Pereira (2011, 2016), se mantêm com base na "boa intenção" ou na sensibilidade individual pelo tema da inclusão por parte de um ou dois servidores, sem muito reconhecimento e/ou respaldo institucional. Tal constatação é respaldada materialmente pela inexistência de ao menos um regulamento institucional para o funcionamento e exercício dos NAPNEs no IF Sudeste MG.

Contudo, os discentes que necessitam de um setor ou núcleo de referência e apoio da educação especial dentro da instituição acessam os mais diversos níveis de ensino no IF, exigindo, cada vez mais, reconhecimento e retorno da instituição.

3.2 Concepções sobre inclusão na educação profissional e tecnológica

Os coordenadores de NAPNEs entrevistados possuem concepções um pouco diferenciadas sobre a educação inclusiva. Enquanto um concebe como reconhecimento de necessidades, outro identifica como questão de direito e cidadania, e o terceiro, por sua vez, como questão de humanidade, conforme expressam em suas falas:

Então, a educação inclusiva hoje, para mim, é aquela em que a gente precisa reconhecer quais são as necessidades reais da pessoa que precisa adquirir educação, conhecimento (Entrevista, C1).

Eu penso que é uma forma de propiciar oportunidades, de forma igualitária, para todas as pessoas que têm alguma necessidade especial, por ventura, mas é principalmente a garantia de direitos das pessoas (Entrevista, C2).

[...] inclusão é você ser humano com o outro que entra aqui dentro da escola (Entrevista, C3).

Conforme ratifica a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação inclusiva expressa-se no conjunto destas afirmações colocadas pelos entrevistados.

Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. [...] Escolas



inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 3 e 5).

Destarte, ressalta-se a importância de promover oportunidades de compartilhamento de compreensões, de discursos e de práticas entre os servidores, como é o caso dos coordenadores de NAPNE, de modo que tenham oportunidade de troca com seus pares, para fortalecer suas concepções e ações.

Ainda sobre a conceituação da educação inclusiva, segundo Bergamo (2009, p. 55), a escola inclusiva é a escola para todos, que não faz distinção, que supera a exclusão, "uma escola que respeita as diferenças individuais de cada aluno, que encontra respostas educativas às suas necessidades especiais, sem deixar de atender os demais."

Ademais, educação inclusiva é um direito básico ofertado para todos em escolas e salas de aula onde todas as necessidades dos discentes sejam atendidas (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Apesar de nem todos os entrevistados terem vivenciado o programa governamental TEC NEP, eles compartilham de um mesmo entendimento sobre o público ao qual o trabalho dos núcleos é destinado, ou seja, que deve ser amplo, extrapolando o tendencioso direcionamento de atendimento restrito aos discentes com deficiência.

Esse posicionamento ratifica o previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de que "as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões" (BRASIL, 2008, p.15).

Quando questionados sobre os propósitos dos núcleos e suas funções, novamente verifica-se a existência de uma compreensão quase que pacificada entre os coordenadores. Todos resumem o trabalho do NAPNE como o apoio aos discentes com necessidades específicas, na oferta de recursos e suporte para eles.

De acordo com os relatos dos coordenadores de NAPNEs da instituição, é possível identificar que o trabalho realizado pelos núcleos é bem próximo da concepção do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trata-se, portanto, de instrumentalizar os discentes atendidos através de suportes específicos para que possam acessar os conteúdos trabalhados em sala de aula (BRASIL, 2008).

Quando questionados sobre a possibilidade de praticar uma educação inclusiva em seus respectivos *campi*, que atenda às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial, todos consideraram ser possível, no entanto, algumas condições foram colocadas como essenciais para que isso ocorra:

Olha é... nós temos que respeitar limitações, não temos como, por exemplo, pegar uma pessoa que seja cega e sair colocando ele na frente de um torno, para ele sair torneando uma peça, uma peça de alto giro ou uma peça perigosa, afiada. Então, quer dizer, não que ele não possa, não que ele não consiga, mas teria que ser feito um trabalho muito minucioso, muito dedicado, alguma coisa, assim, que fugiria necessariamente ao que a gente oferece hoje no nosso instituto. Não estou negando que ele poderia, mas não na realidade do nosso instituto, as formas que a gente tem



hoje. Mas, eu não vejo restrições com relação a tentar trabalhar com a pessoa, desde que ela tenha interesse [...] (Entrevista, C1).

Eu acredito que é possível, mas eles precisam de uma base, né, senão não adianta um aluno entrar num técnico, né, num curso profissional, sem ele ter conhecimento do fundamental... se ele tiver sim! É uma inclusão tranquila, mas se ele não tiver base, como qualquer aluno sem deficiência... (Entrevista, C2).

Então, assim, eu acho que consegue, mas se não tiver vontade dos professores é difícil, não vou dizer que é impossível, que nada é impossível [...], mas se não tiver vontade dos professores... porque por mais que a gente trabalhe, se a gente não conseguir a *acessibilização* e a conscientização dos professores, a gente não consegue ter educação inclusiva na escola não (Entrevista, C3).

É interessante observar que os coordenadores de NAPNE não compartilham de uma mesma compreensão sobre o que falta, sobre aquilo que limita o desenvolvimento de uma prática efetivamente inclusiva.

C2 tem uma compreensão de que, se os discentes não tiverem uma base de conhecimentos mínimos, referente às etapas de ensino anteriores, para acesso ao ensino profissional, isso indica que a inclusão escolar se torna quase inviável nesta modalidade de ensino.

Já C1 indica certa impossibilidade de incluir, considerando as condições que o *campus* oferece, sem opor-se à tentativa de trabalho inclusivo a partir da condição de interesse do discente.

Com compreensão similar sobre a falta de condições da instituição para efetuar a prática inclusiva, C3 destaca a falta de interesse dos professores em contribuir para essa prática, salientando que, sem o apoio desses profissionais, se torna impraticável a educação na perspectiva inclusiva.

Nesse aspecto, Glat e Pletsch (2012, p. 30) observaram que, apesar dos avanços alcançados nas políticas públicas de educação especial, muitas pesquisas realizadas no país evidenciam dificuldades de concretização dessas propostas nas práticas escolares, com destaque para a falta de formação/capacitação dos docentes para o trabalho inclusivo. Essa observação nos conduz a refletir sobre a falta de contribuição dos professores para a prática inclusiva, conforme relatado por C3, como resultado da falta de formação inicial ou continuada em educação especial e inclusiva.

Sabe-se que, para que a inclusão escolar realmente ocorra, é necessária uma mudança de paradigma educacional, que segundo Glat e Pletsch (2012, p. 75), "exige transformações profundas na organização e cultura escolares". Tal transformação não acontecerá sem os docentes, mas é preciso que eles tenham acesso à formação inicial e continuada na perspectiva da educação inclusiva e do trabalho com a diversidade.

Deste modo, os espaços escolares devem facilitar os processos de mudanças para promoção de ações inclusivas. É preciso sair da identificação de incompetência para o desenvolvimento de competência. É importante deixar de centralizar na burocracia para centralizar os esforços nos discentes. Ao invés de fugir das responsabilidades, é necessário promover a participação e buscar garantir as condições necessárias para que ocorra uma mudança de cultura do sistema escolar (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 139 e 140).

Neste sentido, Glat e Pletsch (2012, p. 144) indicam, como algumas ações indispensáveis para reestruturação do ambiente e da dinâmica escolar, a "viabilização de

matrículas, ações afirmativas e linhas de financiamento para obras de acessibilidade, aquisição de material didático adaptado e formação de recursos humanos".

3.3 Gestão e organização das ações inclusivas

Nos relatos dos entrevistados sobre as estruturas, relativas a recursos físicos, materiais e financeiros, dos NAPNEs, foi possível verificar que, apesar de todos os três núcleos possuírem espaço físico adequado, que atendem às suas necessidades atuais, há dificuldades para aquisição de equipamentos e recursos de acessibilidade, sendo que, neste aspecto, os coordenadores C1 e C2 foram os que relataram maior dificuldade.

Dessa forma, destaca-se a importância da existência de um espaço físico apropriado, dotado de recursos mínimos, para oferecer apoio aos discentes público-alvo da educação especial, tendo como referência as salas de recursos multifuncionais, implementadas nas redes regulares de ensino, escolas públicas municipais e estaduais, e os Núcleos de Acessibilidade, implementados nas Universidades Federais, ambos como política pública de inclusão do MEC (BRASIL, 2010, 2013).

Já com relação a recursos humanos disponíveis, verifica-se que o núcleo coordenado por C3 encontra-se em melhor situação que os demais, dispondo de um servidor técnico-administrativo lotado exclusivamente no núcleo. Observa-se também que C3 atua exclusivamente no núcleo, já que, como docente, encontra-se, atualmente, com impedimentos para retorno ao trabalho em sala de aula.

Além disso, C3 esclarece que conta com o apoio de alguns discentes que prestam serviços para o núcleo, como tutores ou monitores de outros estudantes que são acompanhados pelo NAPNE. Para isso, há recurso financeiro disponibilizado mensalmente pela instituição para dar suporte ao núcleo, através do pagamento de bolsas a esses tutores e monitores.

Todavia, os outros dois NAPNEs são compostos apenas pelos coordenadores, que exercem as atribuições de seus cargos, além do trabalho de coordenação do núcleo.

Segundo relatos de C1 e conforme proposta do extinto Programa TEC NEP (ANJOS, 2006; NUNES, 2012), os NAPNEs, em suas constituições, foram compostos por elevado número de servidores, dos diversos setores dos *campi*, que deveriam reunir-se para discutir propostas e atividades para implementação das ações inclusivas no seu contexto; no entanto, observou-se que, com o passar dos anos, houve um esvaziamento dos NAPNEs, que passaram a constituir-se apenas pelo seu coordenador, que, na maioria das vezes, ainda desempenhava outras atribuições relativas ao seu cargo.

Esse processo de esvaziamento, apesar de ter sido relatado apenas por C1, ocorreu também nos outros dois núcleos, que hoje possuem poucas pessoas atuantes. Tal fato pode ser identificado como uma demonstração do formato da proposta inicial do NAPNE, na concepção do Programa TEC NEP, e de como ele não teve o êxito esperado e/ou idealizado. Assim, a concepção e institucionalização do NAPNE, proposta pelo Programa TEC NEP, não pôde ser avaliada através dele, já que esse, conforme apresentam Nascimento e Faria (2013), foi extinto antes mesmo de ter finalizado todas as suas etapas de implementação.

Na ausência de referências do Programa TEC NEP e, na sequência, na ausência de destinação de recursos específicos para o trabalho com a acessibilidade e inclusão (BRASIL, 2013a), não restou outra solução às instituições da rede EPCT além da implementação dos núcleos dentro das suas possibilidades, dando característica particular a cada um, seja no modo de organização ou de efetivação do trabalho.

Quando questionados sobre a formação e/ou qualificação em educação especial e inclusiva dos servidores envolvidos no trabalho do núcleo, considerando, para isso, a participação em qualquer curso de formação/capacitação ou mesmo participação em disciplinas sobre o tema durante a formação, o retorno que obtivemos foi de que apenas C2 possui uma especialização na área de educação inclusiva e de que C1 realizou uma capacitação em Braille, no Instituto Benjamin Constant.

Logo, cumpre destacar a importância da formação destes profissionais, que se apresentam como referência da educação inclusiva em seus *campi* e que precisam empoderar-se, através do conhecimento, para defenderem e reivindicarem práticas educativas mais inclusivas, as quais respeitem a diversidade dos estudantes.

Neste sentido, torna-se imprescindível o trabalho formativo dos profissionais lotados nos núcleos, de modo que esses possam disseminar seus conhecimentos e os propósitos da cultura inclusiva na instituição.

3.4 Perspectivas do trabalho inclusivo

No período de realização das entrevistas, foram identificados/declarados, aproximadamente, 15 alunos como público-alvo da educação especial, que eram atendidos pelos três núcleos da instituição.

Apenas C2 acredita que não tem atendido satisfatoriamente às necessidades dos discentes, porque sempre trabalha com medidas paliativas, uma vez que, em virtude, muitas vezes, de questões burocráticas, não consegue as melhores soluções e os recursos que os discentes necessitam. Já C1 e C3 acreditam que o núcleo, dentro de suas possibilidades, tem atendido satisfatoriamente os discentes.

[...] a gente não consegue alguns recursos para atender alunos, por exemplo, a gente não consegue cadeira de rodas. A acessibilidade, infelizmente, a gente teve que mudar a sala onde uma cadeirante participa das aulas, isso porque não tem acesso ao prédio, então a gente mudou ela de prédio, a gente mudou a turma dela de prédio, né. Justamente por conta da acessibilidade. Foi solicitado um passeio para que ela chegasse até a sala de aula e não foi feito. As solicitações de demanda, por exemplo: o intérprete, né, tradutor... A menina entrou em fevereiro, nós tivemos que atendê-la usando o celular né, usando o Hand talk, porque nós não tínhamos intérprete e ainda não temos [...] (Entrevista, C2).

Dentre os coordenadores entrevistados, apenas C3 destaca, de forma objetiva, como observa os pontos positivos do trabalho do NAPNE refletido nos discentes atendidos e acompanhados:

Ah! Eu observo! Eu estou observando, assim, é o que acontece, em conselho de classe que eu já participei, de professores falarem que o aluno tal, depois que ele teve apoio de uma professora, né, de apoio, que ele se destacou mais. Eu vejo assim, que o desenvolvimento de outro aluno atendido com o aprendizado em matemática, que ele conseguiu passar na disciplina de cálculo, na qual ele tinha sido reprovado. Que assim, se não tivesse essa iniciação científica, esse apoio, esse aluno nunca ia conseguir passar em matemática, esse aluno ia o quê? Ele não ia conseguir conquistar um aprendizado, ele ia ser empurrado (Entrevista, C3).

Dessa forma, fica ainda mais evidente a possibilidade de desenvolvimento de novos recursos e alternativas para atender às necessidades dessa parcela da população, através de projetos de pesquisa, além da realização de parcerias com a comunidade externa e instituições especializadas no atendimento ao público-alvo da educação especial, através de projetos de extensão, e do desenvolvimento do ensino para a diversidade.

4 Considerações finais

O processo investigativo, portanto, possibilitou compreender a complexidade do processo de inclusão e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial e identificar algumas limitações na instituição pesquisada, como a falta de organização sistêmica do trabalho com inclusão e de direcionamentos específicos para o trabalho inclusivo, resultando em ausência de diretrizes para organização das práticas inclusivas.

Tal constatação justifica o não estabelecimento, no IF Sudeste MG, de uma cultura inclusiva que permeie todos os âmbitos e ações institucionais e que coloque a acessibilidade e a inclusão como parâmetros para qualquer prática.

Nessa perspectiva, foi possível identificar outros elementos que dificultam o processo inclusivo, como a falta de capacitação dos servidores sobre a temática da educação inclusiva, a escassez de investimentos por parte da instituição, tanto em recursos humanos como em recursos materiais, e, por fim, a questão atitudinal, do preconceito e desresponsabilização dos profissionais para com o estudante público-alvo da educação especial.

No entanto, também foram observados pontos positivos para o desenvolvimento do processo educacional pelo viés da inclusão. A começar pelas próprias diretrizes de trabalho concebidas para a atuação da Rede EPCT, com vistas a privilegiar o desenvolvimento local, econômico e social, primando pelo desenvolvimento da cidadania, equidade e pela redução das desigualdades (BRASIL, 2010a).

Ademais, pela sua característica organizacional, de oferta de diversas modalidades de ensino, a instituição conta com a contribuição de profissionais de diversas áreas de formação, possibilitando o trabalho multiprofissional para o atendimento mais rico e eficaz ao público-alvo da educação especial. Sem contar, ainda, o potencial para o trabalho inclusivo que pode ser estimulado através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Do mesmo modo, a manutenção e funcionamento de alguns NAPNEs que, mesmo sem ter um referencial político/orientador e profissionais especializados na área de educação especial e inclusiva, buscam, da melhor maneira possível, atender às demandas dos estudantes público-alvo da educação especial que ingressam na instituição constitui fonte de reconhecimento, de inspiração e, principalmente, de potencialidade para expansão do trabalho inclusivo.

À vista disso, o processo reflexivo exercitado neste artigo possibilitou a compreensão de que é necessário e possível que a instituição pesquisada se (re)organize para a promoção da educação inclusiva. Todavia, é premente que haja um movimento institucional de quebra de paradigmas, de superação de preconceitos e de mudança de cultura, de maneira que, mesmo diante da falta de direcionamento e incentivo governamental, se possa priorizar e investir em um processo educacional mais inclusivo.

– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
Disponível em: <
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?sequence=1>>
Acesso em: 05 nov. 2015.

PEREIRA, Andreia Cabral Colares. **As representações docentes sobre os estudantes incluídos nos cursos do IF Sul-Rio-Grandense, campus charqueadas.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PEREIRA, Andreia Cabral Colares. **Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

Recebido em março de 2020.

Aprovado em maio de 2020.