

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

JAQUELINE ZANOTTI DALMONECH

**AÇÕES DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE) DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO
GROSSO DO SUL (IFMS)**

**CORUMBÁ/MS
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

JAQUELINE ZANOTTI DALMONECH

**AÇÕES DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE) DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO
GROSSO DO SUL (IFMS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado na Área de Concentração em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo.

**CORUMBÁ/MS
2023**

JAQUELINE ZANOTTI DALMONECH

Dissertação intitulada **AÇÕES DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE) DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS)**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado na Área de Concentração em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, à banca examinadora abaixo especificada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Aprovado em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Andressa Santos Rebelo (Orientadora)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN)

Dra. Aline Maira da Silva (Membro Titular)
(Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD)

Dra. Andressa Mafezoni Caetano (Membro Titular)
(Universidade Federal do Espírito Santo - UFES)

Dra. Bárbara Amaral Martins (Membro Titular)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN)

Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (Membro Suplente Externo)
(Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD)

Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Membro Suplente Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN)

AGRADECIMENTO

A vida passa pelos nossos olhos sem percebermos, a cada dia um novo compromisso, um novo amanhecer, nunca imaginaria que uma mudança, um novo destino, o desconhecido, me traria tantos desafios, mas ao mesmo tempo tanto conhecimento. A distância proporciona uma mistura de emoções, no ano de 2019, iniciava uma nova fase na minha vida e na minha família e nunca em hipótese nenhuma poderíamos prever o ano seguinte 2020, marcado pela pandemia, o distanciamento ainda maior, o isolamento, passar por uma pandemia COVID -19, e em meio a essas situações cirurgia inesperada do meu filho Miguel e continuar na fé. Ainda existia um propósito a ser cumprido.

A vida tenta voltar ao ritmo, nos próximos anos, iniciei o mestrado em 2022, um dos meus grandes sonhos que devido a diversas situações sempre foi postergado. A emoção foi explosiva. Gratidão ao meu marido Hildo maior incentivador, sempre juntos em todos os momentos o meu eterno amor, meus filhos Pietro e Miguel meus tesouros, minha vida. Família minha base. Vencemos juntos!

Agradeço a minha orientadora Dra. Andressa Santos Rebelo, coordenadora do grupo de estudos e pesquisas GEEIN-UFMS/CPAN, o qual faço parte, com sua simpatia, simplicidade e enorme conhecimento sempre me guiou na direção correta, acredito hoje, ter mais uma grande amiga em minha bagagem da vida.

Agradeço as professoras da banca Dra. Aline Maira da Silva, coordenadora do grupo de estudos e pesquisas GEPEI-UFGD, do qual também faço parte, são contribuições valiosas, referência na área de Educação especial envolvendo família, a Dra. Andressa Mafezoni Caetano, enorme carinho, pois foi minha professora de graduação a qual tenho um enorme carinho e a Dra. Bárbara Amaral Martins, nossa professora e coordenadora do Curso pós-graduação Mestrado em Educação da UFMS- CPAN um enorme prazer em poder contar com a presença e a contribuição de todas.

A minha família e amigos que mesmo indiretamente contribuíram para essa conquista, que nas minhas ausências entenderam meu propósito. Aos amigos de Corumbá- MS guardo no coração, hoje fica a saudade e meus agradecimentos. Existem direções que tomamos em nossa vida, que a princípio não compreendemos, mas Deus sempre sabe o nosso caminho, são lágrimas transformadas em força e desafios transformados em superação.

RESUMO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social do Mestrado em Educação da Universidade Federal no Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (UFMS/CPAN). Esta pesquisa tem por objetivo geral discutir as ações desenvolvidas pelo IFMS Campus Corumbá para promover o acesso e a permanência de alunos PAEE. Os objetivos específicos consistem em: 1. Mapear as produções científicas que abordam a inclusão de alunos PAEE nos IFs; 2. Discutir os aportes político-normativos sobre o acesso e a permanência de estudantes PAEE na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, em específico no IFMS; 3. Identificar algumas ações dos professores que atuam em turmas nas quais os alunos PAEE estão matriculados; 4. Analisar as ações do Napne. A pesquisa se divide em duas etapas: 1) Análise de documentos oficiais e levantamentos estatísticos de domínio público. 2) Realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais do IFMS Campus Corumbá: com os profissionais que atuam nesse setor (membros do Napne) e professores que ministraram aulas a estudantes PAEE nos últimos três anos (2020, 2021 e 2022). Os resultados mostram que os participantes reconhecem a importância da Educação Especial e da política de inclusão escolar. Ainda, o PAEE é matriculado e as adequações e ações de acessibilidade são realizadas de acordo com o surgimento das suas necessidades. Registramos avanços, como o recebimento de função gratificada (valor acrescido ao salário) para o coordenador do Napne, como um meio de reconhecimento e valorização profissional; e a disponibilidade dos professores para atender as especificidades do PAEE, a despeito da sobrecarga de trabalho. Outra ação verificada foi a realização de projetos de ensino e de extensão realizados pelos profissionais da instituição envolvendo alunos PAEE, tendo por objetivo promover a política de inclusão escolar entre os alunos e o público em geral. Foi possível averiguar que o IFMS Campus Corumbá necessita de atenções específicas, principalmente no que tange a formação de profissionais para atender a demanda existente, contratação de profissionais intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e professor especializado ou, como os participantes denominam, professor de AEE. Estas talvez sejam as maiores fragilidades apresentadas. A pesquisa permitiu também, compreender que para a melhoria da política e práticas de inclusão escolar é preciso o desenvolvimento de pesquisas sobre os indicadores de acesso e permanência do PAEE, que subsidiem a construção de novas possibilidades no processo de inclusão escolar.

Palavras-chaves: Políticas Públicas; Educação Especial; Inclusão; Rede Federal.

ABSTRACT

This study is linked to the research line Policies, Institutional Practices and Social Exclusion/Inclusion of the Master's Degree in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Pantanal Campus (UFMS/CPAN). The general aim of this research is to discuss the actions developed by the IFMS Corumbá Campus to promote access and permanence for PAEE students. The specific objectives are: 1. to map the scientific productions that address the inclusion of PAEE students in the IFs; 2. to discuss the political-normative contributions on the access and permanence of PAEE students in the federal network of professional, scientific and technological education, specifically in the IFMS; 3. to identify some actions of teachers who work in classes in which PAEE students are enrolled; 4. to analyze the actions of Napne. The research is divided into two stages: 1) Analysis of official documents and statistical surveys in the public domain. 2) Semi-structured interviews with IFMS Campus Corumbá professionals: with the professionals who work in this sector (Napne members) and teachers who have taught PAEE students in the last three years (2020, 2021 and 2022). The results show that the participants recognize the importance of Special Education and the school inclusion policy. In addition, the PAEE is enrolled and accessibility adjustments and actions are carried out according to their needs. We have seen progress, such as the Napne coordinator receiving a bonus (added to his salary), as a means of professional recognition and appreciation; and the availability of teachers to meet the specific needs of the PAEE, despite the work overload. Another verified action was the realization of teaching and extension projects carried out by the institution's professionals involving PAEE students, with the aim of promoting the school inclusion policy among students and the general public. It was possible to ascertain that the IFMS Corumbá Campus needs specific attention, especially with regard to training professionals to meet the existing demand, hiring professional interpreters of the Brazilian Sign Language (Libras) and a specialized teacher or, as the participants call it, an AEE teacher. These are perhaps the greatest weaknesses presented. The research also made it possible to understand that in order to improve school inclusion policies and practices, it is necessary to carry out research into the indicators of access and permanence of the PAEE, which will help to build new possibilities in the school inclusion process.

Keywords: Public Policies; Special Education; Inclusion; Federal Network.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de pesquisas por ano de acordo com seleção.....	28
Gráfico 2 - Quantitativo de produções (teses e dissertações) por unidade da federação.....	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa realizada no IFMS Campus Corumbá.....	24
Quadro 2 - Projetos realizados em 2022 no IFMS Campus Corumbá.....	68
Quadro 3 - Projetos iniciados em 2023 no IFMS Campus Corumbá.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total geral por quantitativo, descritores, teses e dissertações (CAPES/BDTD)	27
Tabela 2 - Matrículas de alunos da educação profissional na rede federal em Mato Grosso do Sul (2009-2021)	70
Tabela 3 - Matrículas de alunos PAEE na educação profissional na rede federal em Mato Grosso do Sul (2009-2021)	71
Tabela 4 - Matrículas de alunos PAEE na rede federal em relação ao total de matrículas da Educação Especial em Mato Grosso do Sul (2009-2021)	72
Tabela 5 - Matrículas de alunos PAEE na Educação Especial em Mato Grosso do Sul (2009-2021) por tipo de deficiência	74
Tabela 6 - Matrículas gerais de alunos da educação profissional na rede federal em Corumbá (2009-2021)	76
Tabela 7 - Matrículas de alunos PAEE na rede federal em relação ao total de matrículas da Educação Especial em Corumbá (2009-2021)	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama de fluxo da busca de teses e dissertações	26
Figura 2 - Nuvem de palavras-chaves dos trabalhos selecionados	29
Figura 3 - Divisão geopolítica do Brasil e localização das escolas de aprendizes em 1909	37
Figura 4 - Abrangência da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica no Brasil ...	44
Figura 5 - Mapa do estado de Mato Grosso do Sul com seus respectivos campi do IFMS	59
Figura 6 - Localização de Corumbá, Mato Grosso do Sul	61
Figura 7 - Sede provisória do IFMS Corumbá em 2010	61
Figura 8 - O IFMS campus Corumbá no ano de 2022	63
Figura 9 - Resumo da distribuição de vagas do IFMS para ingresso em 2023	67

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Catálogos de Teses e Dissertações
CDPD	Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiências
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET/SE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe
CefetMT	Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CETEC	Centro Educacional Técnico
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
EAAMT	Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso
EaD	Educação à Distância
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Cáceres
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Fecipan	Feira de Ciências e Tecnologias do Pantanal
FG	Função Gratificada
FIC	Cursos de Formação Inicial e Continuada
IF	Instituto Federal
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFB	Instituto Federal Baiano
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFC	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFFar	Instituto Federal Farroupilha

IFGO	Instituto Federal de Goiás
IFMA	Instituto Federal Baiano do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMS	Federal de Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
IFMT-SVC	Instituto Federal de Mato Grosso - Unidade Agrícola na Serra de São Vicente
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFS	Instituto Federal Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFTM	Instituto Federal Triangulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal de Tocantins
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
NAPNE	Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas/Especiais
Neabi	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEE	Necessidades Educacionais Especiais Específicas
ONU	Organização Das Nações Unidas
PAE	Plano Anual Específico
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDC	Plano de Desenvolvimento do Campus
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE	Público da Educação Especial
PNP	Plataforma Nilo Peçanha

PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ROD	Regulamento da Organização Didático-Pedagógica.
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAEs	Técnicos em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
Tecnep	Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEMT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
2 -INCLUSÃO EDUCACIONAL, NAPNE, ACESSO E PERMANÊNCIA DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?	26
3 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E DOS NAPNES NO BRASIL, MATO GROSSO DO SUL E CORUMBÁ	36
3.1 NOTAS HISTÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	36
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO E FUNCIONALIDADE DOS NAPNES NA REDE FEDERAL	46
3.3 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS NAPNES NOS INSTITUTOS FEDERAIS	51
4 ASPECTOS HISTÓRICOS E INDICADORES DE MATRÍCULAS DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL EM MATO GROSSO DO SUL E CORUMBÁ (2009-2021)	58
4.1 O INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS) E O INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL CAMPUS CORUMBÁ	58
4.2 INCLUSÃO DE ALUNOS PAEE NO IFMS E NO IFMS CAMPUS CORUMBÁ	65
4.3 INDICADORES DE MATRÍCULAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL EM MATO GROSSO DO SUL E CORUMBÁ-MS	70
5 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO NAPNE PARA PROMOVER AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES PAEE	80
5.1 ACESSO	80
5.2 INCLUSÃO ESCOLAR	83
5.3 ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO AS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE)	87
5.4 FORMAÇÃO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	95
5.5 PERMANÊNCIA	97
5.6 DESAFIOS E CONQUISTAS	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	127
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Professor	130
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Coordenador do Napne	132

APÊNDICE D –Roteiro de Entrevista Membros do Napne	134
APÊNDICE E: Relação de Pesquisas localizadas no BDTD/CAPES, no Período de 2009 a 2022	136
APÊNDICE F – Relação dos objetivos propostos nas Teses Dissertações consultadas.	137
ANEXO – Parecer de Aprovação no Comitê de Ética	140

1 INTRODUÇÃO

Tão essencial quanto a consecução do direito à educação é também a garantia de igualdade ao acesso e a permanência do estudante na escola, tal como previsto pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade e condições para acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

O tema acesso e permanência direcionado às pessoas com deficiência nos Institutos Federais foi escolhido por apresentar relevância nas políticas públicas de inclusão e estabelecer relação com o princípio constitucional de garantia ao direito universal a educação, de acordo com a Constituição de 1988, artigo 205. Além da educação, inscrita como direito de todos e dever do Estado e da família, dispõe-se a garantia de atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência em seu artigo 208 (Brasil, 1988), expressão que a partir da década de 2000 passaria a ser grafada nos documentos educacionais com iniciais maiúsculas e com a sigla AEE.

Segundo o relatório da Unesco (2020, p. 16), “a educação foi reconhecida como um direito humano em 1948”. A partir da década de 1990, ocorrem importantes mudanças em relação à implementação dos princípios de educação inclusiva no Brasil. Atribuímos este fato à promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 que, assim como os princípios de educação inclusiva da Organização das Nações Unidas (ONU), traz premissas de liberdade, igualdade, dentre outras (Brasil, 1988; Dantas; Lima, 2013).

A despeito da política neoliberal, este documento fundamentou a implantação de políticas públicas orientadas à inclusão social 1990 e 2000, o que de certa forma, se somou ao movimento de educação inclusiva. Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reafirmou a premissa constitucional do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996; Sondermann; Albenaz; Baldo, 2013).

De acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), artigo 2°:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Considerando que todos temos algum tipo de necessidade e que elas podem alterar nossas vidas divergindo das nossas vontades, se torna necessário o atendimento às necessidades que se fazem presentes nas escolas brasileiras. É preciso conhecê-las para que tenhamos a possibilidade de pensar alternativas possíveis para a efetivação do direito à educação (Perinni, 2017). Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96 (artigo 59, inciso III) os sistemas de ensino:

[...] garantirão aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 2013a, p. 39).

As escolas ainda passam por um esforço de reorganização dos processos e de seus ambientes para que o aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) (Brasil, 2008a) não tenham apenas garantida a sua matrícula, mas também acesso ao processo de ensino e aprendizagem. De acordo com relatório da Unesco (2020, p. 56), “a inclusão tem como base o princípio de reconhecer, valorizar e desenvolver a diversidade humana”. Um sistema educacional inclusivo deve valorizar a dignidade de todas as pessoas, sem importar sua procedência ou situação. Ao oferecer suporte adaptado às particularidades e capacidades individuais de cada pessoa, esse sistema deve assegurar que todos os estudantes tenham as mesmas chances de atingir seu máximo potencial por meio do acesso à educação, progredindo ao longo de seu percurso educacional e alcançando resultados de aprendizagem significativos (UNESCO, 2020). Para tanto, a comunidade escolar precisa ter os meios para garantir as condições de acesso e permanência desses estudantes (Melo; Sondermann, 2020).

Para as instituições federais que ofertam a educação profissional, científica e tecnológica, no ano 2000 o governo federal lançou o Programa Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Tecnep)¹, uma política pública que visou à inserção de pessoas com deficiência nos cursos oferecidos pelos Institutos Federais (IFs), que trazia em sua essência a implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne)², como um dos instrumentos para a garantia

¹ Ver: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/tecnep>. Acesso: 9 fev. 2023. A Ação Tecnep será melhor abordada ao longo deste trabalho.

² Existem variações nas denominações dos Napne no país, por exemplo, “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas”, “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais”, entre outras. Embora em desuso na legislação e trabalhos científicos desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), a expressão estudantes com

do direito à educação a essa população (Brasil, 2000; Brasil, 2008b; Brasil, 2010a; Brasil, 2010b; Brasil, 2011).

As expressões “necessidades educacionais específicas” ou “necessidades educacionais especiais” são usadas na nomenclatura dos Napne nos institutos federais para se referir a um público mais amplo, que não se restringe ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) (Brasil, 2008d). Para fins de delimitação do objeto desta pesquisa, nos referimos às ações do Napne do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) para atendimento do PAEE previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ou seja, dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008d).

De acordo com o governo federal, os Napnes têm como ideia central fomentar a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade, em busca de superar barreiras educacionais e de comunicação (Brasil, 2010b). Conforme Anjos (2006), o Napne tem por função implantar e implementar ações, articulando setores internos, definindo prioridades e materiais didáticos, dentre outras ações, oportunizando também apoio de setores externos como facilitadores de ações e parceiras.

Entendemos a educação como direito, as políticas públicas como mecanismo para assegurar esse direito e a Ação Tecnep por meio do Napne como um instrumento da política de inclusão escolar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No entanto, os desafios são significativos, pois os processos educacionais não podem ser entendidos simplesmente como uma ação dada e acabada, sendo ações que estão em constante modificação, contradição, inclusão e exclusão (Frigotto, 2007; Perinni, 2017).

Oficialmente “criada” em 2008 pela Lei nº 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por vezes denominada somente como “Rede Federal” em documentos oficiais e publicações acadêmicas, constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país³. As aspas para a expressão “criada” devem-se ao fato de a Rede Federal ser centenária, tendo sido iniciada em 1909, conforme veremos adiante neste trabalho.

“Necessidades Educacionais Especiais”, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, diz respeito aos alunos que, durante o processo educacional, apresentam: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; 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, 2001b).

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso: 9 fev. 2023.

De acordo com Correia (2003), quando um estudante PAEE é matriculado em uma sala de aula comum, sem o apoio que necessita, ou quando se espera que o professor do ensino regular/comum atenda às necessidades do mesmo sem apoio de uma equipe multidisciplinar, há obstáculos na implementação dos princípios de educação inclusiva, no atendimento às políticas públicas.

Mendes (2003, p.34) afirma que inclusão é:

Um processo em construção; pode-se então dizer que a escolarização das pessoas com deficiência, embora ainda organizada em ambientes segregados e diferenciados do ensino regular, tem-se preocupado em oferecer, no espaço da escola comum, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que permita ao aluno estar na classe comum.

O relatório da Unesco de 2020 traz uma definição de inclusão, emitida pelo Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiências (CDPD) em 2016, definindo-a como: um processo de reforma sistêmica que incorpora mudanças e modificações no conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias na educação para superar barreiras, com uma visão que serve para proporcionar a todos os alunos uma experiência de aprendizagem e ambiente equitativos e participativos que melhor atendam a seus requisitos e preferências (UNESCO, 2020).

Com isso o CDPD descreveu o direito a educação inclusiva abrangendo uma transformação na cultura, nas políticas e nas práticas em todos os ambientes educacionais formais e informais para acomodar os diferentes requisitos e identidades de cada aluno, juntamente com o compromisso de remover as barreiras que impedem essa possibilidade. Tal conceito envolve o fortalecimento da capacidade do sistema educacional de alcançar todos os alunos. Tem como foco a participação plena e efetiva, a acessibilidade, a frequência e o aproveitamento de todos os alunos, especialmente daqueles que, por diferentes motivos, estão excluídos da escola (UNESCO, 2020).

Considerando que nos últimos anos a inclusão escolar tem sido vivenciada e discutida a partir de ações e políticas, a temática também tem ganhado espaço nos IFs. Ao longo dos anos, o número de matrículas de estudantes da Educação Especial vem sendo ampliado nessas instituições (Brasil, 2022), o que pode ser atribuído também à reserva de vagas para esse público-alvo, conforme consta na Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016a), que dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Os princípios de educação inclusiva somam-se às garantias presentes na Constituição Federal e LDB, existindo um conjunto de normas educacionais brasileiras que tratam sobre a

política de inclusão escolar (Brasil, 1999; 2001b; 2004; 2012a; 2014; 2015). Por exemplo, no ano de 2016, o governo federal publicou a Lei nº 13.409/2016 que dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos nível médio e superior das instituições federais de ensino, ou seja, universidades e Institutos Federais (IFs) (Brasil, 2016a), os quais passaram a dispor de vagas específicas para essas pessoas em seus processos de ingresso (Brasil, 2016a; Carvalho; Melo, 2020).

Este estudo visa contribuir para a produção do conhecimento sobre a política de inclusão escolar nos IFs. A partir dessa experiência e dos estudos desenvolvidos durante o curso de Mestrado em Educação, nesta pesquisa temos por pergunta síntese: Quais ações são desenvolvidas pelo Napne do IFMS Campus Corumbá para assegurar as condições de acesso e permanência dos estudantes PAEE?

Esta pesquisa tem por objetivo geral discutir as ações desenvolvidas pelo IFMS Campus Corumbá para promover o acesso e a permanência de alunos PAEE. Os objetivos específicos consistem em: 1. Mapear as produções científicas que abordam a inclusão de alunos PAEE nos IFs; 2. Discutir os aportes político-normativos sobre o acesso e a permanência de estudantes PAEE na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, em específico no IFMS; 3. Identificar algumas ações dos professores que atuam em turmas nas quais os alunos PAEE estão matriculados; 4. Analisar as ações do Napne.

A organização do texto se deu em cinco capítulos. No Capítulo 1 apresentamos a introdução, justificativa objetivos e procedimentos metodológicos.

Capítulo 2 apresentamos a revisão de produções acadêmicas envolvendo inclusão educacional, Napne, acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No Capítulo 3 apresentamos um panorama histórico da educação profissional, científica e tecnológica e dos Napne no Brasil, Mato Grosso do Sul e Corumbá, assim como, notas históricas sobre a Educação Profissional no Brasil, o processo de implementação e funcionalidade dos Napne na Rede Federal e as ações desenvolvidas pelos Napne nos Institutos Federais (IFs).

No Capítulo 4 exibimos indicadores de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na educação profissional federal em Mato Grosso do Sul e Corumbá referente aos anos de 2009 a 2021; e um breve levantamento da história dos Institutos Federais no estado de Mato Grosso do Sul e em Corumbá, com base em documentos norteadores da política de inclusão escolar no IFMS, para atendimento dos estudantes PAEE.

No Capítulo 5 discutimos a inclusão de estudantes PAEE, a partir das concepções de membros do Napne e docentes que atuaram em turmas com matrícula desses alunos nos anos de 2020, 2021 e 2022. Por fim, são apresentadas as considerações finais, a partir dos resultados alcançados na pesquisa.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa apresenta abordagem quantitativa e qualitativa, segundo Gil (2006), as pesquisas quantitativas consideram que tudo possa ser contável, ou seja, que seja gerado informações a partir de números para assim classifica-los e analisá-los, já as qualitativas consistem em coletas de dados por meio de observação, relato, entrevista e outros, por meio de uma dinâmica entre o mundo e o sujeito, não traduzida por números. A pesquisa quantitativa deve ser utilizada, em circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade. (Minayo, 1993). A natureza da pesquisa foi baseada na perspectiva do estudo exploratório (Gil, 1991).

A pesquisa foi realizada no IFMS Campus de Corumbá, Mato Grosso do Sul, tendo como objeto de estudo as ações dos profissionais que compõem o Napne e dos professores efetivos que ministram aulas para estudantes PAEE neste lócus, que contribuem para assegurar o acesso e a permanência desses alunos na instituição.

A presente pesquisa foi organizada nas etapas:

1) Pesquisa Bibliográfica: consulta a produções científicas que abordam a inclusão de alunos PAEE nos IFs. Foi utilizada como fonte de levantamento bibliográfico: livros, artigos, dissertações e teses.

Conforme Severino (2009), para compreender o compromisso substancial das produções científicas (teses e dissertações) para com a construção da cidadania é preciso considerar a relevância social dessas produções, considerando sua legitimidade ética e a sensibilidade política. As fundamentações das pesquisas devem traduzir-se no imprescindível respeito à dignidade das pessoas humanas, perfazendo “profunda sensibilidade às condições objetivas de nossa existência histórica, constituída pelas mediações reais, representadas pelo trabalho, pela vida social e pela vivência cultural” (Severino, 2009, p. 25).

2) Análise de documentos oficiais e levantamentos estatísticos de domínio público: Foram selecionados documentos políticos normativos que tratam da Educação Especial, aportes legais que abordam o acesso, a permanência dos estudantes PAEE na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Em termos da instituição em geral, foram consultados o

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 (IFMS, [s/d]a), o Regulamento do Napne (IFMS, 2016) e a Política de Assistência Estudantil de 2018 (IFMS, 2018). Em relação ao Campus Corumbá, foram selecionados: o Planejamento Anual Específico (PAE) e o Relatório Anual Específico (RAE) dos anos de 2020, 2021 e 2022 (IFMS, [s/d]b).

Conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005), a análise sobre os conceitos e argumentos que são intencionalmente selecionados ou não, nos aproxima da coerência que sustenta os documentos, exigindo um olhar investigativo sobre os textos oficiais; ou seja, “para ler o que dizem, mas também para captar o que não dizem”, pois “não se toma o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação” (Shiroma; Campos; Garcia 2005, p. 13-14). Para a extração de dados na análise de documentos é necessário que o pesquisador assuma uma posição dinâmica na sua pesquisa. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), um documento não é restrito a uma única e regular leitura, ao contrário:

O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem” (Shiroma *et al.*, 2005, p. 13).

Também foram selecionados dados estatísticos sobre as matrículas no IFMS em geral e no Campus Corumbá, por meio das Sinopses Estatísticas da Educação Básica⁴, de 2009 (ano de criação do IFMS) a 2021 (dados disponíveis em julho de 2022).

Segundo Lopes, Gonzalez e Prieto (2021), é importante compreender que deficiência se concebe na relação das pessoas em meio as barreiras impostas na sociedade, não sendo analisada sua individualidade. Para tanto, indicam que conhecer os indicadores sociais possibilita conhecer as suas condições de vida. Jannuzzi (2001) define um indicador social como

[...] uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato de interesse teórico (pesquisa acadêmica) ou pragmático (formulação de políticas) (Jannuzzi, 2001, p. 15).

O autor denomina os indicadores sociais como insumos básicos e indispensáveis para formulação e implementação de políticas públicas: A disponibilidade de um sistema amplo de indicadores sociais, relevantes, válidos e confiáveis certamente potencializa as chances de

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso: 07 fev. 2023.

sucesso no processo de formulação e implementação e políticas públicas na medida em que “permite, em tese, diagnósticos sociais, monitoramento de ações e avaliações de resultados mais abrangentes e tecnicamente mais respaldados” (Jannuzzi, 2001, p. 32).

3) **Levantamento de perspectivas sobre as ações do Napne e professores.**

3.1 – Procedimentos éticos:

Foi realizada a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFMS. A pesquisa foi aprovada pelo CEP com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n° 65044122.2.0000.0021, na Plataforma Brasil em anexo nesta pesquisa. Após a obtenção de autorização para a realização da pesquisa de campo, a pesquisa foi apresentada aos profissionais que atuam no IFMS Campus de Corumbá em uma reunião previamente agendada com os membros do Napne local e com os professores que atuavam no ensino médio técnico integrado, que ministraram aulas para os estudantes PAEE nos anos de 2020, 2021 e 2022 (últimos três anos). Na ocasião, os profissionais foram informados sobre os procedimentos metodológicos, os cuidados éticos, o anonimato, sendo convidados a participar da pesquisa. Aos profissionais que aceitaram participar, foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura, consta-se como apêndice nesta pesquisa.

3.2 - Critérios de seleção dos participantes:

De acordo com a Resolução n° 026/2016, de 15 de abril de 2016 (IFMS, 2016), que regulamentou o funcionamento no Napne no IFMS, sobre a sua composição, constituição e organização temos:

§ 1º **Coordenador-Geral:** coordena as atividades do Napne e lidera os Coordenadores dos campi e membros. Será indicado pela Pró-Reitoria de Extensão. § 2º **Coordenadores do Napne nos campi:** auxiliam o Coordenador-Geral e respondem pelas ações do núcleo nos campi. Serão indicados pelos Diretores-Gerais. § 3º **Equipe Interdisciplinar:** trabalha em parceria com as Coordenações Geral e dos campi, realizando os atendimentos do Napne, constituída preferencialmente pelos membros do Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional (NUGED). Será designada pelos Diretores-Gerais dos campi. § 4º **Membros:** auxiliam voluntariamente nas ações do Napne oferecendo apoio às Coordenações-Geral e dos campi. Poderão ser servidores do IFMS e integrantes da comunidade escolar, sem exigência de formação específica (IFMS, 2016, cap. II, art. 4º, p. 1, grifos no original).

Para a realização da pesquisa, nos fundamentamos em uma Portaria que designa os servidores para atuavam no Napne Campus Corumbá no momento da pesquisa de campo. Para preservar o anonimato dos participantes, não fazemos referência a este documento.

Apresentamos a seguir, quadro 1 que indica os participantes, tempo de serviço e as siglas usadas para nomeá-los no decorrer da pesquisa. A opção escolhida, foi por usar o gênero masculino para todos os participantes, assim como, não especificar a área de formação deles, a fim de minimizar a probabilidade de sua identificação. Alguns professores devido sua habilitação ministram sua disciplina em todas as turmas, e se especificássemos a sua formação, não ficaria impossibilitada sua identificação. Apesar de ter utilizado um roteiro de entrevista específico para o coordenador, optamos por não o identificar entre as siglas, considerando-o entre os membros.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa realizada no IFMS Campus Corumbá

Participante	Função	Tempo de Serviço/anos	Tempo de Serviço/IF
M1	Membro do Napne	11	06
M2	Membro do Napne	14	10
M3	Membro do Napne	07	1,5
M4	Membro do Napne	17	06
M5	Membro do Napne	14	14
P1	Professor	07	04
P2	Professor	08	03
P3	Professor	12	08
P4	Professor	25	10
P5	Professor	16	12
P6	Professor	13	06
P7	Professor	09	08
P8	Professor	10	04

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à formação, tempo de serviço na educação em geral e no IFMS Campus Corumbá, observamos no quadro acima que todos os participantes possuem atuação igual ou superior a três anos, com exceção de um dos membros que está há um ano e meio na instituição. Dentre os 13 participantes, participaram dois doutores (dois membros); oito mestres (um membro e sete professores); e três especialistas (dois membros e um professor). Ao questionarmos os professores sobre quantos alunos PAEE atenderam em sua vida profissional, obtivemos respostas variando entre um a dez. O número de alunos PAEE atendidos pelos professores participantes da pesquisa no ano de 2022, assim relacionados foram: P1 - um aluno; P2 - um aluno; P3 - três alunos; P4 - nenhum aluno; P5 - um aluno; P6 - três alunos; P7 - um aluno e P8 - um aluno. O participante P4 no ano de 2022 não estava atendendo nenhum estudante PAEE, porém afirmou já ter atendido em períodos anteriores. Desse quantitativo, cinco professores tiveram seu primeiro contato com o PAEE no IFMS.

3.3 – Apresentação dos instrumentos de coleta de dados:

Após as assinaturas dos TCLE, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais do IFMS Campus Corumbá: com os membros do Napne e professores que ministraram aulas a estudantes PAEE nos últimos três anos.

Para a realização das entrevistas, foram utilizados os roteiros elaborados após leitura das pesquisas bibliográficas, das produções científicas, estruturados com perguntas abrangendo questões envolvendo atuação profissional, conhecimento sobre inclusão escolar, a atuação do Napne, relação com a família do PAEE, participação em formações, forma de acesso e permanência no IFMS e desafios e conquistas, apresentados nos Apêndices “B” (para os professores), “C” (para o coordenador do Napne) e “D” (para os membros do Napne), para esses dois últimos participantes, atribui-se questões envolvendo carga horária disponível, espaço físico, frequência de reuniões e atribuições como membro do Napne. Para os participantes professores, a implementação da escolha da limitação de três anos de atuação do profissional direcionada aos professores justifica-se pela alta rotatividade de profissionais no Campus IFMS Corumbá e também por selecionar professores efetivos, que não estivessem em seu período de estágio probatório. Foram recrutados 15 participantes. Entretanto, apenas 13 concederam entrevista, devido ao fato de um membro do Napne estar de licença médica e outro estar afastado por motivos pessoais. Os critérios para a seleção dos participantes são apresentados no próximo item deste texto.

O agendamento do dia e horário das entrevistas foi feito de acordo com a disponibilidade dos participantes. O local para a realização das entrevistas foi a sala de reuniões do IFMS Campus Corumbá, com agendamento prévio, para que o ambiente selecionado não acarretasse prejuízos à realização da pesquisa, seja por interferências externas ou exposição dos participantes na coleta dos dados. As entrevistas foram realizadas individualmente, objetivando que os impactos às atividades dos participantes fossem os menores possíveis.

Para o registro das entrevistas, foi utilizado gravador de áudio portátil marca Sony, modelo ICD-PX 333. As entrevistas tiveram duração aproximada de 60 minutos.

3.4 – Apresentação das análises dos dados:

Após a realização das entrevistas, os registros em áudio foram transcritos em textos pela pesquisadora. Após a leitura individual de cada entrevista, foram selecionadas falas que correspondiam as questões acima citadas e descartadas as que não direcionaram para o tema proposto. Os dados coletados nas entrevistas foram trabalhados a partir de uma perspectiva de análise temática, a partir das seguintes categorias elaboradas *a priori*: a) Acesso; b) Inclusão

escolar; c) Atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne); d) Formação para o processo de inclusão escolar; e) Permanência; e f) Desafios e conquistas.

Os dados das entrevistas foram analisados em diálogo com a literatura sobre as políticas de Educação Especial e a partir das contribuições da análise de discurso (Fairclough, 2001; Orlandi, 2005). Sobre o discurso, “um texto pode até não ter um autor específico, mas pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele” (Orlandi, 2005, p. 75). Assim, em todo ou qualquer discurso há um sujeito que se mostra, que se marca e que marca também a sua posição. E isso não está diretamente ligado a um nome próprio, mas sim a um posicionamento do sujeito na produção do discurso. Assim, o “sujeito está para o discurso assim como o autor está para o texto” (Orlandi, 2005, p. 73).

O sujeito resulta da abordagem do indivíduo pelas suas convicções, e a função-autor, por sua vez, representa um efeito de unidade, sendo uma função necessária ao texto. Na perspectiva de Fairclough (2001, p. 90), o discurso é entendido tanto como prática social de uso da linguagem, significando um modo de agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros, quanto como um modo de representação. “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo e constituindo e construindo o mundo em significados” (Fairclough, 2001, p. 91).

Após o término da pesquisa, será realizada a devolutiva dos resultados para o IFMS Campus Corumbá, por meio de uma apresentação aos profissionais e estudantes da instituição aberta à comunidade em geral, em data a ser agendada junto à direção do Campus.

2 - INCLUSÃO EDUCACIONAL, NAPNE, ACESSO E PERMANÊNCIA DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?

Neste capítulo objetivamos explorar as produções científicas (teses e dissertações) que abordam a inclusão educacional, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e o acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

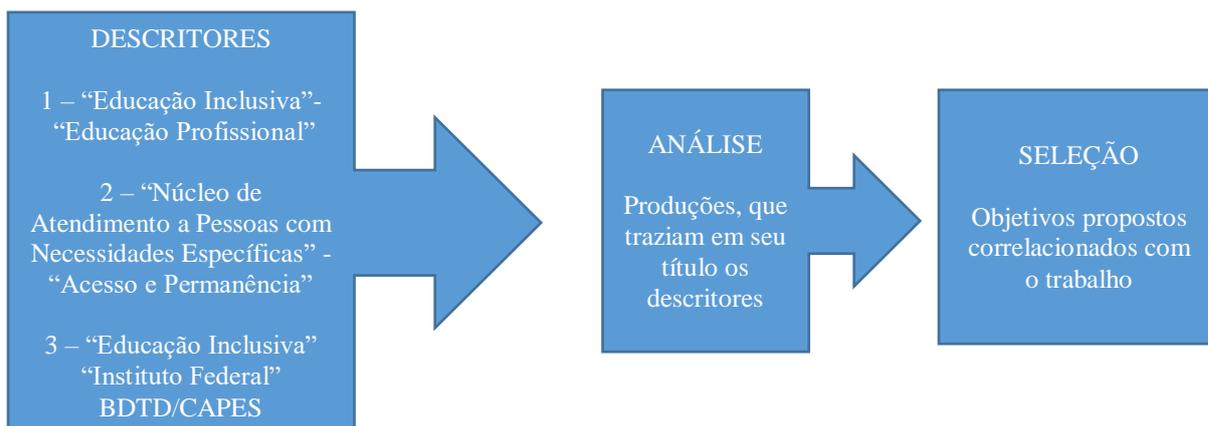
Nos últimos quinze anos as matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial⁵ aumentaram, acompanhando o movimento mais amplo das matrículas desses estudantes da educação básica (Brasil, 2022). Considerando esse movimento, em 2018, foi publicado o documento orientador intitulado “A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (REPCT) Frente a Inclusão: o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas” (Brasil, 2018).

Com o intuito de selecionar pesquisas que abordaram o foco de investigação foi necessária uma organização a partir de: recorte temporal, recorte do tema (objeto de pesquisa) e definição das fontes (repositórios e banco de teses). Foram consultados o Catálogo de Teses e Dissertações - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O período escolhido para a seleção das teses e dissertações envolvendo o respectivo tema foi 2009 a 2022. O ano de 2009 se justifica por ser o ano posterior à implantação Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008d) e por coincidir com o início da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais, pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008e). A busca foi finalizada em outubro de 2022.

A seguir, apresentamos a figura 1, com os descritores utilizados para a seleção dos trabalhos (teses e dissertações).

⁵ O termo “público-alvo da Educação Especial” refere-se a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011). Em citações diretas e indiretas, nesta seção procuramos manter a forma de se referir ao público da Educação Especial conforme apresentado pelos autores. Nesses casos, são usadas nomenclaturas como alunos com deficiência, estudantes com necessidades educacionais especiais e público-alvo da Educação Especial.

Figura 1 - Diagrama de fluxo da seleção de teses e dissertações

Fonte: Elaboração própria (2022).

Para a seleção das pesquisas, foram utilizadas uma chave de busca com as palavras abaixo de forma combinada com os seguintes descritores: 1. “Educação inclusiva” e “educação profissional”; 2. “Núcleo de atendimento a pessoas com necessidades específicas” e “acesso e permanência”; 3. “Educação inclusiva” e “Instituto Federal”. Para a organização das produções, aquelas que traziam em seu título os descritores citados, foram selecionadas para análise.

Os resultados foram dispostos em uma planilha separada por bancos, CAPES e BDTD, composta por colunas com informações sobre os descritores, ano de publicação, autor, instituição, título da publicação e tipo de publicação (tese ou dissertação). Foram encontrados 58 trabalhos. Para o refinamento dos resultados da busca, foram aplicados os critérios de elegibilidade: apresentar no título as palavras dos descritores, demonstrar relação direta com a Rede Federal, com o estudante público-alvo da Educação Especial e ao Ensino Médio Profissional e ter acesso ao trabalho na íntegra. Foram excluídos trabalhos de áreas que não correspondiam à área da Educação e trabalhos em duplicidade nos eixos citados. A partir desses critérios, foram selecionados 30 trabalhos que foram lidos na íntegra.

A tabela 1 a seguir apresenta o total geral por quantitativo, descritores, teses e dissertações.

Tabela 1 – Total geral por quantitativo, descritores, teses e dissertações (CAPES/BDTD)

Descritores	Educação inclusiva/ Educação profissional	Núcleo de atendimento pessoas com necessidades específicas/ Acesso e permanência	Educação Inclusiva/ Instituto Federal	Total Geral
CAPEs				24
Teses	03	01	00	04
Dissertação	05	04	11	20
BDTD				34
Tese	02	01	02	05
Dissertação	12	05	12	29

Total	22	11	25	58
--------------	-----------	-----------	-----------	-----------

Fonte: Elaboração própria (2022).

Foram analisados os objetivos propostos nos trabalhos e selecionados aqueles cujos objetivos descritos estivessem relacionados ou correlacionados à política pública de implantação e implementação dos Napnes, a ações facilitadoras que visam reconhecer e valorizar as potencialidades dos estudantes PAEE, a promoção de mecanismos, ferramentas e tecnologias necessárias para o desempenho dos estudantes supracitados, bem como a relação entre o Napne, professores e demais servidores, para a garantia do acesso e permanência dos estudantes PAEE.

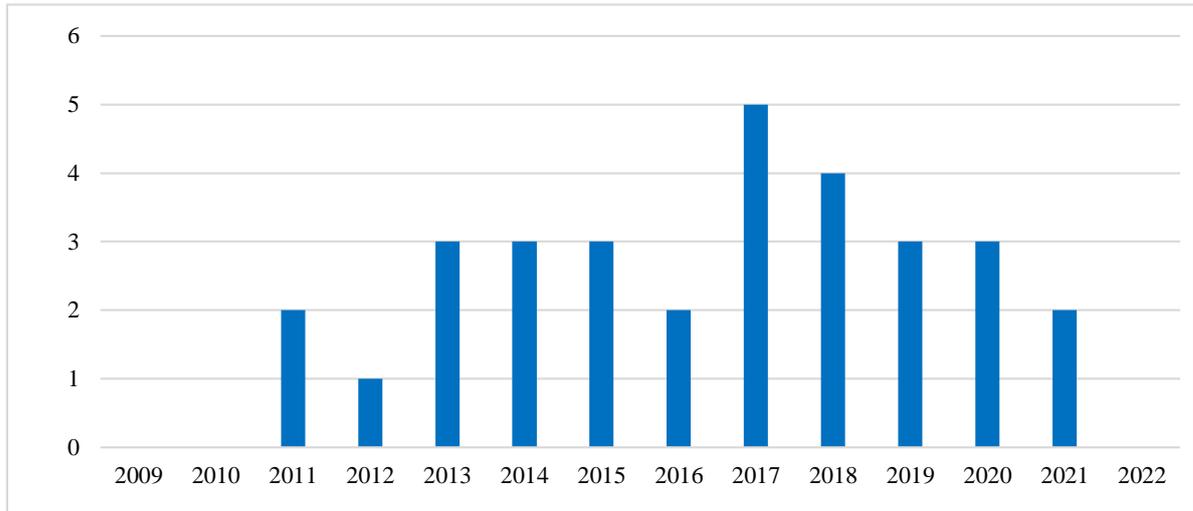
Após realizar a leitura dos títulos dos trabalhos, resumos e objetivos propostos, foram encontradas um total de 58 produções envolvendo os três descritores, composto por nove teses e 49 dissertações. As produções selecionadas no Catálogo CAPES e no BDTD foram distribuídas por descritor. Descritor 1: “educação inclusiva” e “educação profissional” - cinco teses e 17 dissertações, totalizando 22 produções. Descritor 2: “Núcleo de atendimento pessoas com necessidades específicas” e “Acesso e permanência” - apresentou menor quantidade de trabalhos encontrados se comparado com o primeiro descritor, totalizando 11, sendo, duas teses e nove dissertações. Descritor 3: “educação inclusiva” e “rede federal” - apresentou duas teses, porém, com 23 dissertações, que é um número mais elevado, totalizando 25 produções.

Em 2021, segundo informações do Ministério da Educação (MEC), a Rede Federal era composta por 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 o Colégio Pedro II. Havia 678 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (Brasil, 2021)⁶.

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>. Acesso: 14 set. 2022.

A seguir apresentamos o quantitativo das pesquisas selecionadas

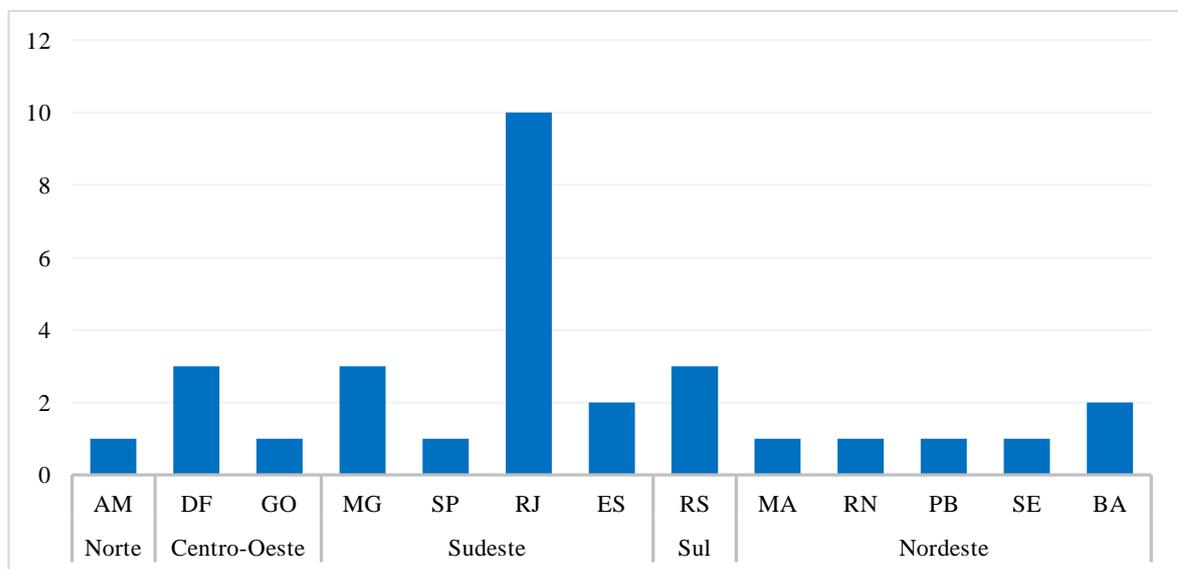
Gráfico 1 - Quantitativo de pesquisas por ano (2009-2022)



Fonte: Elaboração própria (2022).

Entre as 30 pesquisas, havia 27 dissertações e três teses. O ano de 2017 apresentou o maior número de produções totalizando cinco pesquisas; enquanto que os anos de 2013, 2014, 2015, 2019, 2018 e 2020 apresentaram um total de três pesquisas em cada ano. Em 2011, 2016 e 2021 foram encontradas duas pesquisas por ano e apenas uma pesquisa em 2012, conforme o gráfico acima. Apresentamos abaixo a distribuição das pesquisas realizadas, por estados nas diferentes regiões do país.

Gráfico 2 - Quantitativo de produções (teses e dissertações) por unidade da federação



Fonte: Elaboração própria (2022).

Constata-se uma concentração de pesquisas desenvolvidas na região Sudeste com 16 trabalhos. Especificamente o estado do Rio de Janeiro apresentou maior produção, totalizando dez trabalhos. Em seguida encontra-se a região Nordeste, com seis pesquisas, destacando-se o estado da Bahia com duas produções. Na região Centro-Oeste houve quatro produções, sendo três no Distrito Federal e uma em Goiás.

A figura 2 apresenta uma nuvem de palavras formada pelas palavras-chave apresentadas nas teses e dissertações selecionadas.

Figura 2 - Nuvem de palavras-chaves dos trabalhos selecionados



Fonte: Elaboração própria (2022).

Na nuvem de palavras podemos verificar a frequência de uso dos termos utilizados como palavras-chave das 30 produções, por exemplo: Educação Profissional Tecnológica, Inclusão, Educação Especial, Instituto Federal, Educação Inclusiva, Aluno NEE⁷, Políticas Públicas, Napne, Tecnep e Formação Profissional. As palavras em destaque evidenciam o maior interesse dessas pesquisas, considerando os descritores: Educação Profissional Tecnológica, Napne, Instituto Federal, Educação Inclusiva, Inclusão e Políticas Públicas.

Após o levantamento foi possível constatar 11 produções envolvendo o eixo inclusão, seis produções no eixo atuação do Napne e uma produção envolvendo ambos. No eixo acesso e permanência foram encontrados cinco produções e uma envolvendo ambos os eixos. No eixo formação foram selecionadas duas produções. Finalizando com o eixo desafios e conquistas obtivemos quatro produções. Assim distribuídos, demandas e os desafios enfrentados pelo

⁷ Sigla que pode significar “necessidades educacionais especiais” ou “necessidades educacionais específicas” em diferentes trabalhos.

Napne estão presentes nos estudos: Silva (2017), Perinni (2017), Dall’Alba (2016), Sobreira Filho (2020), Borges (2019) e Soares (2015).

Quanto às pesquisas que tem como foco a política de inclusão, ações e acessibilidade referente ao PAEE, podemos relacionar: Medeiros (2020), Sommer (2020), Rosa (2011), Martins (2018), Lisboa (2017), Moura (2015), Moura (2013), Bortolini (2012) e Mendes (2017).

Em maior quantitativo, encontram-se as pesquisas que procuraram analisar a inclusão na educação profissional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oliveira (2021), Rodrigues (2019), Silva (2011), Teófilo (2019), Souza (2018), Siqueira (2018), Santos (2016), Cardoso (2016), Carlou (2014), Zamprognio (2013), Bettin (2013), Leal (2015) e Marques (2014).

Com o objetivo de analisar as percepções dos profissionais docentes, do corpo técnico e as práticas educativas para o atendimento de alunos com “necessidades educacionais especiais”⁸ nos Institutos Federais: Cortes (2014) e Bezerra (2018).

O estudo realizado por Silva (2017) analisou a inclusão educacional como política pública instituída na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, objetivando caracterizar e discutir as demandas e os desafios dos Napne dos Institutos Federais da região Nordeste. Enquanto Martins (2018), Lisboa (2017) e Moura (2015) verificaram a implementação de políticas públicas, voltadas para a promoção da inclusão educacional, com Martins (2018) estendendo sua análise no que se refere à reserva de vagas, destinadas a pessoas com deficiência.

Perinni (2017) e Silva (2011) compartilham os objetivos de investigação referente as ações para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos público da Educação Especial. A pesquisa de Marques (2014) além de verificar as condições de acesso, permanência e acessibilidade também investigou a utilização da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), as novas tecnologias da informação e comunicação e as tecnologias assistivas na educação das pessoas com deficiência. A pesquisa mostrou que os professores relatam a falta de formações inicial e continuada para utilizar essas ferramentas (Marques, 2014).

Sobreira Filho (2020) propôs estudar a interface entre Educação Especial e Educação Profissional investigando um campus específico do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Dall’Alba (2016) realizou um diagnóstico por meio dos professores que atuam na educação

⁸ Termo usado nos trabalhos consultados.

profissional tecnológica, resultando em um indicador para orientar a melhoria na execução das atribuições referentes ao Napne. Soares (2015) propôs-se avaliar a realidade dos Napne, especificamente os do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) (Sobreira Filho, 2020; Dall'alba, 2016; Soares, 2015).

O estudo de Borges (2019) optou por investigar problemas, obstáculos e entraves encontrados nos Napnes do Instituto Federal de Goiás (IFGO). Oliveira (2021) analisou esse processo em um campus específico do IFES. Rodrigues (2019) investigou conceitos envolvendo saberes em inclusão e conhecimentos formais e informais. Esses autores elaboraram em suas pesquisas produtos denominados “Cadernos do Napne”, que consistem em questionários e listas de verificação para avaliar o processo de inclusão escolar nos Institutos Federais (Borges, 2019; Oliveira, 2021; Rodrigues, 2019).

Teófilo (2019) analisou a Educação Especial no Brasil e o processo de inclusão educacional no contexto de políticas econômicas neoliberais. Bettin (2013) pesquisou sobre a garantia dos direitos fundamentais a todos na perspectiva da educação inclusiva. Souza (2018), Santos (2016), Cardoso (2016) e Carlou (2014) analisaram as formas de relações e interfaces de outras instituições com o instituto a partir da inclusão do público da Educação Especial. Siqueira (2018) teve como foco compreender os desafios para a escolarização e formação profissional desses alunos. Leal (2015) e Mendes (2017) abordaram a inclusão das pessoas com deficiência, enquanto Zamprogno (2013) analisou a inclusão social, a inclusão de jovens e adultos e a inclusão por meio da Educação à Distância (EaD).

Rosa (2011, p. 27), em sua tese de doutorado, analisou a evolução histórica as políticas públicas educacionais, os direitos sociais e a democratização do acesso à escola, a partir da implantação da Ação Tecnep na Rede Federal de Educação Tecnológica. O desenvolvimento da pesquisa se deu na forma de pesquisa descritiva, bibliográfica, com aplicação de questionário respondidos por coordenadores dos Napnes das diferentes regiões do Brasil, Gestores Estaduais, Gestores Regionais da Ação Tecnep e algumas pessoas com deficiência atendidas pela Rede (Rosa, 2011).

Bortolini (2012) por sua vez, além das análises sobre as políticas públicas, agregou o propósito de levantar as condições de acessibilidade física e atitudinal propiciadas aos alunos com “necessidades educacionais especiais” matriculados na instituição envolvida na pesquisa. Discutiu sobre a educação inclusiva, a evolução histórica do atendimento às pessoas com deficiência e o processo de superação da exclusão social e segregação sofrida por pessoas consideradas diferentes do “padrão de normalidade” socialmente estabelecido.

Bezerra (2018) pesquisou sobre as práticas desenvolvidas pelos profissionais da educação a fim de viabilizar a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual em um curso técnico integrado ao Ensino Médio.

Do quantitativo de 30 autores selecionados, 28 realizaram pesquisa qualitativa, adotaram como meios de coleta de dados a revisão bibliográfica, levantamento documental, assim como questionário e entrevistas semiestruturadas, grupos focais envolvendo professores, diretores e equipe gestora. Em exceção aos demais, Leal (2015) realizou somente análise bibliográfica e documental; e Moura (2015) somente documental. Autores como Perinni (2017), Cardoso (2016) e Côrtes (2014) entrevistaram o público da Educação Especial com o intuito de analisar as percepções dos estudantes em relação ao seu nível de satisfação e condições de acesso ao conhecimento científico.

No que se refere à inclusão do público da Educação Especial, as pesquisas demonstraram um número reduzido de matrículas (Leal, 2015). Destaca-se a necessidade de maior empenho para a implantação de políticas públicas intersetoriais estruturadas para atender a todos os alunos (Leal, 2015; Mendes, 2017; Zamprogno, 2013).

Como resultado, Mendes (2017) e Medeiros (2020) apontaram que as políticas de Educação Especial estão em processo de consolidação dentro dessas instituições e por esse motivo é possível encontrar uma diversidade de práticas e concepções no que se refere ao processo de inclusão escolar. A forma como as políticas são efetivadas e os contextos culturais, sociais e econômicos das instituições influenciam as diferentes visões do público envolvido (Medeiros, 2020).

Lisboa (2017) fala sobre a falta de colaboração de alguns docentes e o desinteresse pelo trabalho do Napne. Ainda é forte a resistência dos educadores quanto à inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino técnico profissional (Siqueira, 2018).

Dentre outras lacunas, apontam-se a ausência de uma sala com recursos específicos para atender aos alunos público-alvo da Educação Especial, assim como de acompanhamento de um especialista que realize o atendimento educacional especializado. No entanto, também se observou uma busca por estratégias que possibilitem a inclusão do estudante pelos professores, com a possibilidade de desenvolvimento de trabalhos colaborativos, a organização de atendimentos no contraturno e a mediação da aprendizagem partindo das singularidades e potencialidades dos estudantes público da Educação Especial (Bezerra, 2018).

Realiza-se em diferentes trabalhos a avaliação das ações propostas pelo Napne e há a constatação da grande responsabilização do Napne no planejamento e implementação das políticas públicas de inclusão nos Institutos Federais, evidenciando-se a necessidade de

sensibilização e participação de toda a comunidade acadêmica no processo de inclusão escolar, reconhecendo este como contínuo (Sobreira Filho, 2020; Cortes, 2014; Silva, 2017). Outro ponto exposto foi o fato de o atendimento educacional especializado vir ocorrendo de forma improvisada e com alguns arranjos realizados no interior dos campi (Silva, 2017).

Os resultados da pesquisa de Dall’Alba (2016) indicam a necessidade de melhoria das ações realizadas pelo Napne, levando em consideração a atuação em conjunto com os demais setores da instituição.

A acessibilidade arquitetônica tem recebido destaque dentro dessas instituições, assim como as questões pedagógicas (Mendes, 2017). Sommer (2020) identificou a necessidade de investimento nas ações de acesso e permanência, de modo a promover o aprofundamento do senso crítico e sistematizar uma postura reflexiva sobre as práticas educacionais.

A atuação do Napne e as ações desenvolvidas acompanharam a política proposta pelo Tecnep no IFES e até o ano de 2017. Havia uma busca por adequações para as novas demandas apresentadas pelo processo de inclusão para assegurar a educação como direito (Perinni, 2017). Rosa (2011) expõe que, mesmo com a existência de políticas públicas para a inclusão escolar, especificamente no contexto de atuação do Tecnep, existia uma precariedade de condições ofertadas pelo Estado e pelas instituições componentes da Rede Federal, o que acabava por prejudicar ou mesmo inviabilizar o trabalho da Ação Tecnep (Rosa, 2011).

A criação do Napne dentro do Programa Tecnep foi fundamental para facilitar o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com “necessidades educacionais especiais” (Bortolini, 2012). Os resultados alcançados demonstram um amadurecimento no que se refere a educação inclusiva (Oliveira, 2021). De acordo com Siqueira (2018), a maioria dos participantes daquele programa considerava a instituição inclusiva, mas reconhecia que havia muito a ser feito para atender aos objetivos da Educação Especial.

Souza (2018) explicitou a necessidade de diferentes análises no que se refere as relações estabelecidas entre pessoas com e sem deficiência, sobre o acesso e permanência deste estudante na escola, assim como, sobre a importância da compreensão da eliminação de barreiras. Constata-se a existência de algumas ações voltadas para inclusão educacional nos Institutos Federais, assim como, dificuldades para executá-las, mas ao mesmo tempo há a necessidade de esforços na implantação de políticas públicas para a garantia de direitos (Zamprogno, 2013).

As pesquisas apontam a ausência de disponibilidade orçamentária, recursos humanos específicos, estrutura física e a necessidade de aprimorar o planejamento e acompanhamento das políticas empreendidas (Moura, 2013; Silva, 2017; Teófilo, 2019; Medeiros, 2020; Soares,

2015; Perinni, 2017; Sommer, 2020). Registra-se a necessidade de melhoria e estruturação de planos de capacitação dos servidores para o atendimento a essa população (Teófilo, 2019; Martins, 2018) e a defesa do desenvolvimento de pesquisas na graduação e pós-graduação e de projetos de extensão para ampliar a política institucional de inclusão educacional proposta (Teófilo, 2019).

Os resultados das pesquisas demonstram que essas instituições ainda enfrentam dificuldades, tais como carência de profissionais, falta de acessibilidade e formação de professores, assim como de servidores para atender aos alunos PAEE.

3 - PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E DOS NAPNES NO BRASIL, MATO GROSSO DO SUL E CORUMBÁ

Apresentamos a seguir os dispositivos legais que constituem a educação profissional, científica e tecnológica no Brasil, buscando elementos que compõe a sua história. São expostas as subseções: Notas históricas sobre a Educação Profissional no Brasil, a implementação e funcionalidade dos Napnes na Rede Federal e as ações desenvolvidas pelos Napnes nos Institutos Federais.

3.1 NOTAS HISTÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Saviani (2007) reforça a importância do estudo da história humana. O conhecimento histórico é uma necessidade vital do ser humano, pois é pela história que conhecemos nosso passado e temos consciência do presente, bem como é possível planejar o futuro (Saviani, 2007). A história da educação pode ser confundida com a própria história do trabalho, quando consideramos este como “[...] o ato de agir sobre a natureza em função das necessidades humanas”, conforme Saviani (2007, p. 154). O trabalho surge a partir do momento em que o ser humano perpassa do nível de coletor para transformador do ambiente para atender suas necessidades.

Segundo Saviani (1989), na sociedade capitalista, aqueles que não possuem propriedade precisam dispor de sua força de trabalho para sobreviver. A sociedade capitalista pode ser dividida em duas classes: a burguesia, que é proprietária dos meios de produção; e os trabalhadores, assalariados que vendem sua força de trabalho.

Marcado por essa concepção fundante, o conceito de educação profissional sofreu inúmeras mudanças ao longo do tempo. Autores como Gallo e Moraes (2005) afirmam que a educação brasileira, principalmente a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI, recebeu forte contribuição dos anarquistas com maior ênfase vinda dos operários. Segundo Kassar e Rebelo (2018), o processo de industrialização no período no país e as mudanças na organização urbana trouxeram mudanças para a política educacional que refletiram em todas as etapas e modalidades de ensino.

Frigotto (2006) assinala que a educação profissional não foi tomada ao longo da história como uma necessidade do ser humano, como um mecanismo de formação para agregar valor, mas efetivou-se dentro da lógica de adestração para as demandas do mercado trabalho.

No período relacionado ao Brasil colônia a educação profissional proposta apresentava uma visão distinta de uma formação intelectual, pois privilegiava funções meramente braçais e

operacionais. Neste período, os negros e índios foram os primeiros aprendizes, conferindo à educação profissional um caráter dual, pois com o advento da busca pelo ouro no estado de Minas Gerais, no século XVIII, surgem as casas de fundição e de moedas, as quais necessitavam de um conhecimento especializado para exercer o trabalho, destinado aos filhos de homens brancos, empregados da própria casa (Perinni, 2017). Com a chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro, no início do século XIX, a educação profissional vivencia novas etapas. Com a mão de obra escassa, é colocada em prática uma educação profissional compulsória, para atender as demandas da corte real (Vechia, 2005).

No século XX, em 1906, Nilo Peçanha, na época denominado presidente do estado do Rio de Janeiro, instaurou por meio do Decreto nº 787 o ensino técnico, criando quatro escolas profissionais no Rio de Janeiro, nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. Dentre elas, as três primeiras destinavam-se ao ensino de ofícios e a última ao ensino agrícola (Vieira, 2016).

Nesta época existia “uma grande concentração industrial na região com a economia cafeeira, englobando São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais” (Ribeiro, 2005, p. 210). Também foi realizado em 1906 o Congresso dos Operários, com propostas voltadas para organização da liga de ofícios, e, além disso, haviam debates sobre propostas de educação laica para os seus filhos (Gallo; Moraes, 2005).

O público das escolas de ofícios eram estudantes das classes menos favorecidas, os chamados “desvalidos de sorte”, com exceção dos estudantes com deficiências severas, impossibilitando o ofício, conforme se observava no Decreto nº 7.566, de 1909. Naquele momento de passagem do século, as classes homogêneas eram consideradas uma prática racional e produtiva (Kassar, 2000). Segundo o artigo 6º desse decreto, os critérios para admissão dos alunos eram: preferência pelos “desfavorecidos de fortuna”; idade mínima de 10 e máxima de 13 anos; e “não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício” (Brasil, 1909, p. 2).

O Decreto nº 7.566/1909 também criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, sob o poder do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (Vieira, 2016). No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica teve seu início oficial com esse decreto, sancionado por Nilo Peçanha, que assumiu o cargo de presidente do Brasil após o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909 (Brasil, 2009).

As Escolas de Aprendizes Artífices foram destinadas ao ensino profissional (Colombo, 2020), passando a ser um marco importante para a educação profissional até então, ofertada por instituições privadas com o intuito assistencial.

A seguir, apresentamos a figura 3 com o mapa da divisão geopolítica do Brasil, com as respectivas localizações das Escolas de Aprendizes Artífices no ano de 1909.

Figura 3 - Divisão geopolítica do Brasil e localização das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909.



Fonte: Portal do MEC.

Outras informações importantes são evidenciadas pela figura 3, que nos mostra que em 1909 foi criada Escola de Aprendizes Artífices no estado de Mato Grosso (MT), unidade da federação que naquele momento englobava o atual estado de Mato Grosso do Sul e parte do

atual estado de Rondônia⁹ (outros territórios posteriormente incorporados à Rondônia faziam parte do Amazonas).

As Escolas de Aprendizes Artífices estavam inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, tendo como objetivo formar operários e contramestres, ministrando o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos “menores” que pretendessem aprender um ofício. A partir de 1930 passaram a estar subordinadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública (Perinni, 2017).

Conforme Ribeiro (2005, p. 212), essas escolas, que atuavam em um período em que o desenvolvimento industrial praticamente inexistia, tinham a finalidade de educar para o trabalho, vinculado diretamente à combinação de ensino profissional com a necessidade de trabalhadores para atender os serviços exigidos pelo aumento crescente das cidades, principalmente a cidade de São Paulo.

No ano de 1920, a experiência de sucesso do ensino industrial realizado no Instituto Parobé criado desde 1909 em Porto Alegre, implementada por João Luderitz, proporcionou a ele um convite para presidir nacionalmente a reorganização do ensino profissional. Até então todas as Escolas de Aprendizes Artífices seguiam características de organização do período do Império (Ribeiro, 2005). Essa reorganização “foi um marco na estrutura de ensino técnico profissional de responsabilidade do governo Federal” (Ribeiro, 2005, p. 218).

A partir de 1930, com a ampliação industrialização do país, Saviani (2007, p. 159) fala que “a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar”. Após mudança da base de produção mecânica para a eletromecânica, das funções de operação adquirirem algumas qualificações a mais, surgiram também questões envolvendo manutenção e supervisão; tarefas essas que “exigiam determinadas qualificações específicas, com preparo intelectual também específico” (Saviani, 2007, p. 159), tendo origem os cursos profissionalizantes para atender a essa demanda.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, pois a educação profissional passou a ser considerada como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia e como um fator para proporcionar melhores condições de vida aos trabalhadores. O processo de expansão da industrialização no Brasil exigia profissionais capacitados para atender as demandas

⁹ Mato Grosso do Sul foi criado em 1977 e implantado em 1979 e Rondônia recebeu o status de unidade federativa em 1982.

produtivas, sendo necessária a capacitação dos trabalhadores (Ribeiro, 2005). Na Constituição Federal de 1937, afirma-se que:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, 1937, art. 129).

Podemos afirmar que a educação brasileira vem sendo marcada pelo dualismo, isto é, por uma educação propedêutica, de qualidade superior, para as elites e uma educação de menor qualidade baseada geralmente, na capacitação profissional, direcionada para os estudantes oriundos das camadas sociais menos favorecidas (Machado, 2005). De acordo com Saviani (2007), as políticas educacionais no período, tiveram por finalidade o atendimento das demandas do processo de industrialização e crescimento urbano.

Com a Reforma Capanema em 1941, reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), por meio de uma série de leis, passou-se a ofertar no Brasil cursos básicos e cursos técnicos por meio do ensino profissional de nível médio, exigindo exames de seleção (Perinni, 2017).

Segundo Ramos (2005), no Decreto-Lei nº 4.127/1942 foram estabelecidas as bases de organização da rede federal de ensino industrial, que passou a ser constituída por escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem. Nesse período, houve o início da oferta do ensino médio na forma de educação profissional. No mesmo período o Ministério da Educação aprovou a criação dos “4S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI) e posteriormente o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (Vieira, 2016).

Em seguida, a Lei nº 3.552/1959 dispôs sobre uma nova organização nos estabelecimentos de ensino industrial, podendo ser ofertados cursos de aprendizagem, cursos básicos e cursos técnicos, bem como a base de cultura geral (Souza Garcia, 2021). Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, parte de suas ações tinham o intuito de formação de pessoas “produtivas”, com o fomento a oficinas direcionadas, existentes em instituições especializadas, que tinham o “objetivo de desenvolver nos alunos atitudes e hábitos de trabalho; habilidades e aptidões e, como etapa final [...] o encaminhamento para o trabalho” (Silva, 2011, p. 46).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas receberam a denominação de Escolas Técnicas Federais, passando a intensificar a formação de técnicos diante da aceleração da indústria naquele período (Ramos, 2005). No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) pela primeira vez contemplou-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. De acordo com Ribeiro (2005), objetivava-se uma formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Neste mesmo período essas escolas passaram a ter autonomia didática e de gestão.

Durante o regime militar (1964-1985), com a Lei Educacional nº 5.692/1971, que regulamentou o 1º e 2º graus, propondo as habilitações profissionais no 2º grau, houve um aumento expressivo do número de matrículas nas Escolas Técnicas Federais, com a implantação de novos cursos técnicos. De acordo com Ramos (2005), estabeleceu-se um novo padrão de ensino médio, para formar técnicos sob o regime da urgência. Consoante Frigotto (2018), o período foi marcado pela teoria do capital humano, cujo discurso responsabiliza a educação para a resolução dos problemas sociais, visando o desenvolvimento social e econômico.

No ano de 1978, nos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, a Lei nº 6.545 transformou as três escolas técnicas existentes em Centros Federais de Educação e Tecnologia (CEFETS) com o intuito de formar engenheiros de operação e tecnólogo de nível superior. Desejava-se imprimir ao ensino médio uma maior relação entre o conhecimento e o trabalho na prática (Ramos, 2005).

Após vinte anos de ditadura, o Brasil, embora em um contexto socioeconômico marcado pela ideologia neoliberal e internacionalização do capital, inicia uma longa transição para a democratização da sociedade. Na década de 1980, a educação passa por um processo de redemocratização. Este foi um momento de mobilização em defesa da educação pública, afirmando as teses da universalidade, gratuidade, laicidade e da escola unitária e politécnica (Frigotto, 2018).

Na década de 1990, a Lei Educacional nº 5.692/71 (Brasil, 1971) foi revogada pela Lei Educacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Nessa década também foi promulgado o Decreto nº 2.208/97 e com ele a educação profissional passou a integrar as diferentes formas de educação e trabalho à ciência e à tecnologia, tendo por finalidade atender os diferentes níveis de formação - básico, técnico e tecnológico (Rosa, 2011, p. 63).

No que se refere à educação da pessoa com deficiência, é relevante destacar que na década de 1990 o conceito de inclusão se torna mais presente entre as políticas educacionais. Tem-se a aprovação da reserva de vagas para pessoas com deficiência para sua inserção no mercado de trabalho, o que levou à necessidade de qualificação para preencher as cotas nas

empresas. Trata-se da Lei nº 8.213/1991, que dispôs sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Essa lei determinou que uma empresa, com 100 ou mais empregados, “está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas” (Brasil, 1991, art. 93).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Educacional nº 9.394/96, dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo separado da Educação Básica. Pretendeu-se superar preconceitos sociais e perspectivas assistencialistas sobre a educação profissional, fazendo com que esta, se caracterizasse como uma intervenção social, crítica e qualificada, enquanto um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização (Ramos, 2005).

O Decreto nº 2.208/97 regulamentou a Educação Profissional, prevendo um programa de expansão, classificando, em seu artigo 3º, a Educação Profissional nos níveis: a) básico: educação profissional não formal (qualificação, requalificação, reprofissionalização); b) técnico: educação profissional formal (para pessoas cursando ou que já concluíram o Ensino Médio); e, c) tecnológico: educação profissional formal (somente para aqueles que já houvessem concluído o Ensino Médio). No ano de 1999, em meio a mudanças da educação profissional de nosso país, retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978 (Brasil, 2009).

Para atender às demandas decorrentes da matrícula de estudantes da educação especial nessas instituições, no ano 2000 foi criado o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (Tecnep). A Ação Tecnep trouxe em seu cerne a implantação dos Napnes como um dos seus dispositivos basilares para a garantia do direito à educação das pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Os Napnes teriam por função aprimorar o acesso das pessoas com “necessidades educacionais especiais” a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, tentando de certa forma integrar e articular sua inclusão educacional e social (Perinni, 2017).

Em 2004, o Decreto nº 5.154/2004 permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao Ensino Médio. Em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195/2005, tem-se a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Neste mesmo ano ocorreu a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná na primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil (IFMS, 2014)

No ano de 2006, o Decreto nº 5.773/2006 dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de

graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Por meio do Decreto nº 5.840/2006, foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) para o Ensino Fundamental, Médio e educação indígena (IFMS, 2014).

Em 2006 foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia com o objetivo de organizar as denominações dos cursos oferecidos por diversas instituições do ensino público ou privado. No decorrer deste ano a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em conjunto com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, realizaram no mês de novembro a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional Tecnológica, com a participação de 26 estados e do Distrito Federal (Brasil, 2009, p. 6).

O ano de 2007 marcou a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com metas gerais de ampliação no atendimento à população com mais 150 novas unidades até o ano de 2010, oferecendo cursos de qualificação, ensino técnico, superior e pós-graduação. Para Ribeiro (2005), “a educação combinava ensino profissional com a necessidade de trabalhadores talhados para os serviços exigidos pela expansão”. A educação profissional passou a ser propagada como meio de gerar expansão das economias locais (Brasil, 2009).

Em um período de 93 anos estabelecidos entre os anos de 1909 a 2002 foram construídas uma totalidade de 140 unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira (IFMS, 2014). Segundo Souza Garcia (2021), com a expansão proposta durante os governos Lula (2003-2006; 2007-2010), o objetivo era criar 354 instituições até 2010. Dessa forma, inferimos que a política pública de educação profissional e tecnológica foi colocada como uma das prioridades do governo federal, nessas gestões.

Se a Lei nº 11.195/2005 marcou a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de novas unidades de ensino no país (Brasil, 2009, p. 5); a segunda fase da expansão se deu com a aprovação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008e), que de fato instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os institutos federais, conforme estabelece a lei, surgem como estratégia de ação política e de transformação social, ampliando a quantidade de vagas na educação técnica e superior, com objetivo de formar cidadãos e profissionais com ênfase no desenvolvimento socioeconômico e no atendimento às demandas sociais e também regionais (Pacheco, 2011). O artigo 6º desta lei assegura as finalidades e características dos Institutos Federais:

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, 2008e, p. 1).

Observando suas finalidades e características, compreendemos que os institutos federais têm como objetivo o compromisso com o desenvolvimento socioeconômico local e regional, assumindo um papel social na formação dos estudantes, produzindo conhecimentos que possibilitem intervir na realidade local, atender as suas demandas, ou seja, formar cidadãos enquanto sujeitos históricos e sociais.

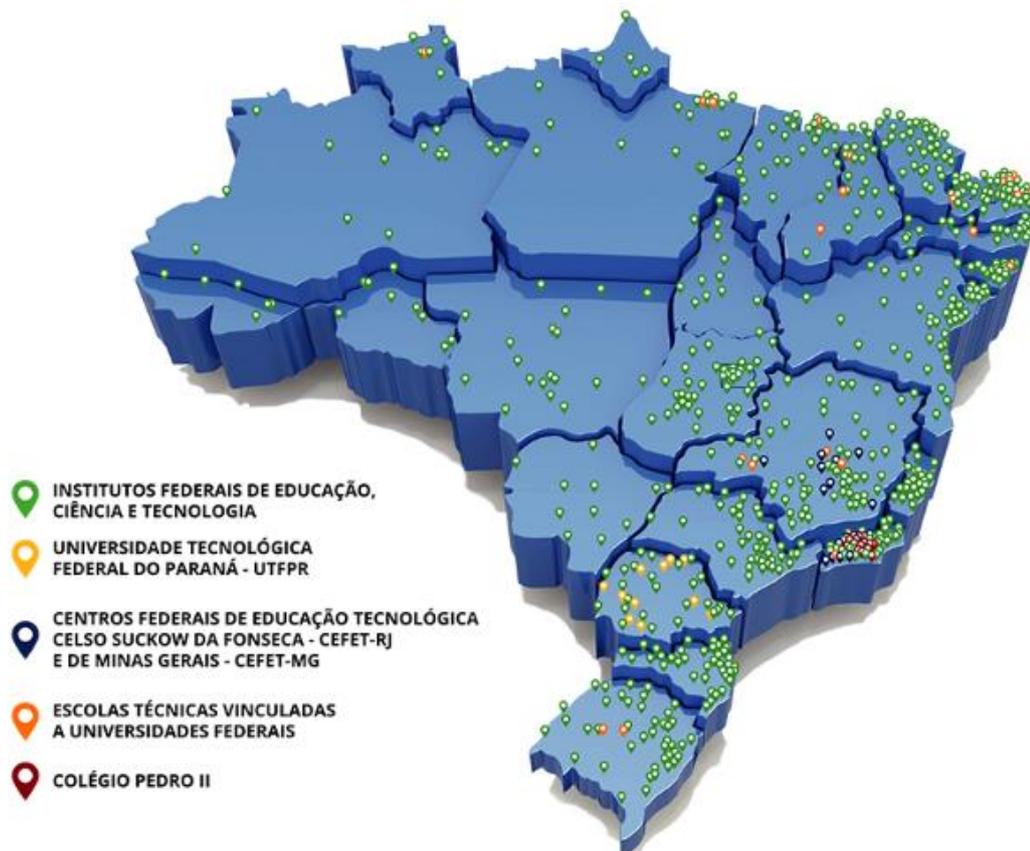
A Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008e) estabeleceu o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para cursos de nível médio integrado ao ensino técnico aos estudantes oriundos do ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos; e o mínimo de 20% (vinte por cento) para a oferta de cursos de licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências, matemática e educação profissional.

Os institutos federais apresentam outra característica importante que é a verticalização do ensino, ofertando ensino desde a educação técnica integrada ao nível médio aos cursos de nível superior de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu* (Vilaronga *et al.*, 2022, p. 12). Diante dessa verticalização, os institutos federais otimizam suas infraestruturas (salas de aulas, laboratórios, biblioteca, equipamentos, instrumentos, dentre outros) para o desenvolvimento das atividades de ensino em todos os níveis, de modo a realizar a associação entre teoria e prática (IFMS, [s/d]a).

Os Institutos Federais no ano de 2019 eram compostos por 661 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (Brasil, 2019a).

A figura 4 a seguir mostra a composição dos Institutos Federais no ano de 2019 no país.

Figura 4 - Abrangência da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil



Fonte: Brasil (2019a).

Conforme dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), correspondentes ao ano letivo de 2021, a Rede Federal em Educação Profissional possuía 656 unidades acadêmicas, das quais 602 estavam vinculadas aos IFs (Vilaronga *et al.*, 2022). De acordo com o Ministério da Educação, a Rede Federal em Educação Profissional, Científica e Tecnológica possibilita constante formação de mão de obra qualificada, formando estagiários e/ou funcionários em empresas como Petrobrás, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, Companhia Vale, Grupo Votorantim dentre outras grandes, de médio ou pequeno porte. Conforme o governo federal à época em que se instituiu a Rede Federal, isso reflete na busca por parcerias frutíferas entre a Rede, o setor produtivo e a comunidade em geral (Brasil, 2009).

Para Saviani (2007, p. 162), a educação profissional revela o vínculo entre escola e trabalho, a instrução intelectual e trabalho produtivo, uma instrução tecnológica relacionada a teoria e prática que transmite “os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção”. É nesse quadro, que os Institutos Federais, resultantes das políticas públicas de Estado, apresentam em seus documentos institucionais o compromisso de contribuir para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária. Com os devidos limites e respectivas dificuldades, as ações dos profissionais que atuam nos IFs contribuem para que a educação se torne um direito, possibilitando o acesso à educação, a ciência, a tecnologia, a cultura e formação para o trabalho no atendimento às necessidades da sociedade.

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO E FUNCIONALIDADE DOS NAPNES NA REDE FEDERAL

Nesta seção buscamos discutir a implementação dos Napnes no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os Napnes foram criados tendo em vista a “ampliação” do público atendido na Rede Federal, prevista no Decreto nº 7.611/2011. Também, foram demandados pela chegada de pessoas com deficiência a essas instituições, o que acontecia timidamente até a década de 1990 (Rosa, 2011).

Considerando esses aspectos, pretendemos apresentar a origem histórica e política da criação dos Napnes, a fim de compreender seu surgimento e funcionalidade, em que assumem um papel de articulador de ações voltadas à inclusão nessas instituições. Esse papel teve origem no Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Tecnep) criado no ano de 2000, que apresentou orientações para a organização dos núcleos, sem, no entanto, detalhar a sua formação ou caracterização (Vilaronga *et al.*, 2022).

O Napne é o órgão de execução de ações voltadas para políticas de inclusão no âmbito dos IFs. Esse núcleo é um setor deliberativo da instituição que responde pelas ações de implantação e implementação do Programa Tecnep, tendo como “função no âmbito interno articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas a inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado”. No âmbito externo, o núcleo tem a função de “desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros” (Anjos, 2006, p. 40). “O Núcleo tem 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” (Anjos, 2006, p. 19).

Os alunos PAEE começam a se matricular em maior número a essa modalidade de ensino por meio do acesso à rede de educação profissional a partir de 1991, com a instituição de programas específicos de emprego por meio da Lei nº 8.213/91, que estabelece cotas para a contratação de pessoas com deficiência. Em 1999, o Ministério da Educação verificou que havia 267 alunos da Educação Especial matriculados na Rede Federal, assim, de alguma forma, já se registrava a presença desses estudantes. No entanto, naquele momento, apenas 30% das instituições afirmaram realizar cursos ou ações voltadas para o PAEE (Brasil, 2000).

Frigotto e Ciavatta (2006) afirmam que algumas medidas de apoio e incentivo ao trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais¹⁰ não foram suficientes ao longo do tempo, fazendo-se necessária a introdução de políticas públicas educacionais para garantia de aquisição da qualificação profissional.

Como assinala Carneiro (2002), a experiência acumulada em educação profissional pela Rede apresenta-se como fator significativo para o desenvolvimento de ações conjuntas interligando a Educação Especial à Educação Profissional. As ações introdutórias resultaram, conforme já assinalado, em junho de 2000, na criação do programa Ação Tecnep, Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Brasil, 2000).

De acordo com o MEC (Brasil, 2010a), a estratégia de implantação da Ação Tecnep, considerou os seguintes pontos:

- A implantação de uma política de Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no país; - A experiência acumulada da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o fato de que, no final da primeira década, 55% das escolas já oferecerem cursos para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e desenvolverem projetos em parcerias que atendem às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais; - A importância da experiência acumulada dos outros atores sociais: sistema público de Estados e Municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, Sistema S, instituições de ensino superior (Fórum de Educação Especial), empresas e cooperativas - no atendimento em educação profissional para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e inserção no mercado; - O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado - superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais; - A necessidade da criação de espaços para

¹⁰ Termo utilizado pelos autores.

intercâmbio entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os demais atores do segmento social pertinente; - A necessidade de iniciar/implementar a construção conjunta de ações entre a Rede Federal e os outros atores sociais afins; - A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária; - O compromisso de preparar a Rede Federal para a expansão das oportunidades de Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e a relação entre teoria e prática (Brasil, 2010a, p. 15).

No entendimento dos dirigentes da Ação Tecnep nos anos 2000 e 2001, se objetivava um “modelo correto de política pública que pudesse instrumentalizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para receber pessoas com *necessidades específicas*” (Florindo; Nascimento; Silva, 2013, p. 10, grifo nosso). A Ação Tecnep traz em seu cerne a implantação dos Napnes como um dos seus dispositivos basilares para a garantia do direito à educação por esses estudantes.

O marco histórico para a organização dos Napnes foi a publicação de Manual do Programa Tecnep do ano de 2001, no entanto, não é possível verificar ao certo nesse documento a origem dessa ideia. O Manual citado não caracteriza efetivamente os Napnes. A legislação que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) menciona a estruturação dos Napnes nos IFs, a partir de 2008 pelo Decreto nº 6.571/2008 (Mendes, 2017). Rosa (2011) descreve os núcleos como:

[...] o setor que articula as ações do TECNEP no âmbito local interno e externo da instituição. Objetiva implementar ações de inclusão de pessoas com deficiência (visuais, auditivas, físicas, mentais e outras), incentivando a pesquisa aplicada em Tecnologia Assistiva e discutindo sobre aspectos técnicos, didático-pedagógicos, adequações, quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como as especificidades e peculiaridades de cada deficiência (Rosa, 2011, p. 18).

Enquanto nos IFs, os núcleos foram intitulados de Napne, conforme proposto pelo Tecnep, nas universidades federais os núcleos foram denominados Núcleos de Acessibilidade, estes sendo instituídos a partir de 2005, por meio do Programa Incluir. Apesar de ambos serem instituições federais de educação superior, o que os diferenciam é a oferta da educação básica por parte dos IFs. O Programa Incluir tem como principal meta fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, como forma de eliminar barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Brasil, 2013b).

Anjos (2006) teve a oportunidade de instituir em 2001, o Napne da instituição, tendo sido sua coordenadora até 2003. Em sua investigação detectou que apenas 32, das 144 escolas

existentes na Rede Federal, possuíam Napnes implantados até o ano de 2005.

Faria e Nascimento (2013), que faziam parte da gestão central do programa Tecnep em sua fase de implantação, relatam que para iniciar sua execução, algumas ações foram realizadas, como pesquisas de levantamento e reuniões, e, para que fosse possível tal implementação a gestão central do Tecnep separou essas ações em três momentos.

No primeiro momento ocorreu o que se chamou de mobilização e sensibilização entre 2000 a 2003; no segundo momento, de 2003 a 2006, foram definidos cinco polos com gestores regionais, um em cada região do país. Nesse momento, iniciou-se a ideia de constituição dos Napnes nos campi. Já no terceiro momento de 2007 a 2009 ocorreram as formações de recursos humanos, para que fosse possível colocar as propostas em prática (Faria; Nascimento, 2013).

O andamento dos trabalhos foi prejudicado pela extinção da Coordenação de Ações Inclusivas em junho de 2011, na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Esse fato também influenciou “a instrumentalização dos Napnes (com recursos multifuncionais e formação de RH [recursos humanos]) para um melhor atendimento” (Faria; Nascimento, 2013, p. 22).

O início do Napne consistiu em implantar e implementar ações, por meio da articulação dos setores internos, definindo prioridades e materiais didáticos e demais ações na busca de interação com setores externos como facilitadores de ações parceiras. Tornou-se assim, o responsável por articular as ações que buscam a garantia de acessibilidade às pessoas com “necessidades educacionais especiais” ou “específicas” e a tentativa de solidificação de uma cultura de respeito à diversidade, tendo como meta a eliminação das barreiras que impedem o desenvolvimento desses estudantes na formação profissional (Anjos, 2006).

Conforme Perinni (2017), os Napnes têm por função melhorar o acesso das pessoas necessidades educacionais especiais¹¹ a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, tentando integrar e articular sua inclusão educacional e social. Enquanto os Napnes têm esse papel privilegiado nos Institutos Federais, o MEC compreende que na educação básica esse trabalho deve ser possibilitado por meio do AEE (Brasil, 2008d).

Mesmo com baixa efetivação das ações previstas, houve avanços para o campo da Educação Especial articulada à Educação Profissional depois da implementação da Tecnep. Contudo, Cunha (2015) constatou que as propostas que foram desenvolvidas com êxito em alguns institutos, apenas foram concretizadas quando os Napnes passaram a assumir o papel de articulador nas ações voltadas para a inclusão escolar. O Napne se torna a partir de sua

¹¹ Termo utilizado pelo autor.

constituição o responsável pela construção de um espaço para o desenvolvimento do processo de inclusão escolar, tendo como principal meta a criação de uma cultura de “educação para a convivência” na instituição, possibilitando a aceitação da diversidade (Costa, 2011).

O núcleo pode ser composto por membros designados pelo Diretor Geral ou Reitor e também por aqueles que queiram participar por adesão sem a necessidade de serem designados (Costa, 2011). No âmbito legal, a Portaria nº 29/2010, em seu artigo 3º, define que:

[...] os Grupos Gestores poderão contar com o assessoramento técnico dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais-NAPNEs e de outros especialistas necessários à construção de um Projeto Político Pedagógico embasado na “educação para a convivência” nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2010b).

Para Costa (2011, p. 73), os valores dos Napnes “foram adaptados da Declaração de Salamanca (1994), valores de uma escola inclusiva universal e para todos”. Essa escola deve se constituir em um espaço de resistência, capaz de combater estigmas e estereótipos sociais, bem como as diversas formas de discriminação. Passa a ser necessário o incentivo a uma prática educativa que possibilite a inclusão dos alunos PAEE por parte dos núcleos. Para que isso ocorra é preciso haver o favorecimento de um ambiente de convívio envolvendo a participação de todos os alunos, seus pais e/ou responsáveis, a comunidade escolar e a comunidade em geral.

Muitas datas divergem quando se fala da criação dos Napnes, no entanto, podemos dizer que essa criação se deu juntamente com a Ação Tecnep. As divergências acontecem devido a alguns autores entenderem a criação dos mesmos em cada unidade dos IFs, ou mesmo por acreditarem que sua criação ocorreu somente a partir da legislação que instituiu os IFs em 2008. Entretanto, a Rede Federal é centenária e muitas ações foram efetuadas anteriormente à data de criação dos IFs, sendo uma delas a Ação Tecnep.

A respeito do histórico, criação e funcionalidade dos Napnes é possível inferir que se trata de uma política pública que teve origem em um contexto anterior à ampliação da Rede Federal de Ensino, de restrições de gastos públicos e que, portanto, precisou fiar-se em experiências acumuladas anteriormente. Se por um lado o contexto era adverso, do ponto de vista do investimento público, por outro, tais ações se anteciparam a um momento importante para a Rede Federal, no qual houve o seu crescimento e consolidação (Brasil, 2008e).

O Napne se constituiu como uma proposta das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica, concomitante à organização do AEE nas escolas da educação básica no país. Assim como observado no AEE realizado nas demais instituições escolares (Pansini, 2018; Pasian, Mendes; Cia, 2019), a materialização do atendimento aos

estudantes PAEE nos Institutos Federais enfrenta inúmeros desafios. Explicitando aqui, que as pesquisas em sua grande maioria apresentam um quantitativo igual ou superior a cinco anos de realização, indicamos que mudanças pode ter ocorridas em vários âmbitos.

3.3 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS NAPNES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

De acordo com Mendes (2017), após análise dos dados obtidos nos relatórios de gestão dos IFs de 2015 e das respostas aos formulários de sua pesquisa, verificou-se que mais de 65% dos relatórios de gestão, precisamente 25 dos 38, não se referiam, em nenhum momento, ao termo Educação Especial. Enquanto que nos relatórios que se referem à Educação Especial, em sua maioria, as questões pedagógicas não são diretamente relatadas.

Rocha (2016, p. 122) também identificou a propensão a um silenciamento no que se refere à Educação Especial nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica: “[...] ao que nos parece, o paradigma ‘inclusivista’ está sendo incorporado como uma perspectiva política hegemônica”. Uma das evidências da não observação da política de modo consistente dentro dos IFs é que o público-alvo a ser atendido pelo Napne aparenta uma ideia abstrata de um coletivo com necessidades diferentes (Mendes, 2017).

Outra constatação de Rocha (2016) foi a divergência de nomenclatura para a sigla Napne nos IFs, contabilizando oito denominações diferentes: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (IF Alagoas IFAL, IFAC, IF Baiano, IFB, IFCE, IFES, IF do Maranhão - IFMA, IFMG, IFNMG, IF do Rio Grande do Norte - IFRN, IFSP e IF Tocantins - IFTO); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (IFPA e IFRJ); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (IFBA, IFMS, IF do Rio Grande do Sul - IFRS, IFRO e IFTM); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (IFSULDEMINAS); Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (IFBA, IFC, IF da Paraíba – IFPB, IFSC, IFS, IF Sertão-PE e IF Sul); Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (IFGO e IFPB); Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (IFAP, IF do Amazonas - IFAM e IF do Paraná - IFPR); e Núcleo de Atendimento e Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (IF Farroupilha). Registrou-se instituição com duas nomenclaturas para a mesma sigla (IFBA) e outras que não mencionavam por extenso o significado, apenas referindo-se como Napne (IF Goiano, o IFMT e o IF Sudeste de Minas Gerais).

Há dificuldades para se obter informações a respeito das ações desenvolvidas pelos

Napnes, pois de acordo com Mendes (2017), nem sempre estas estão claramente descritas nos relatórios de gestão. Mesmo assim, a autora lista algumas ações desenvolvidas para ilustrar as diferentes dimensões da mobilização nos IFs:

a) Adaptação de atividades avaliativas (IF Baiano); b) Orientação de estágio supervisionado e de TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] (os docentes dos estudantes com NEEs receberam orientações) (IF Baiano); c) Reunião entre a equipe pedagógica e equipe multiprofissional do campus para discutir a necessidade de realização da adaptação curricular para os alunos com laudo (IF Baiano); d) Desenvolvimento de material didático e de apoio pedagógico (IF Baiano, IFMS); e) Ampliação e adequação de material pedagógico para alunos com deficiência visual (IFC, IF Baiano); f) Recursos de tradução de autodescrição e Libras para adaptar obras literárias (IFAM); g) Oficina de Acessibilidade para o Aluno com Deficiência Visual - Circuitos Elétricos (IFMS); h) Monitorias para reforço escolar, nivelamento e acompanhamento de alunos com necessidades específicas através dos Napnes (IF Sul); i) Estudo da necessidade de adaptações e da legalidade de adaptações curriculares (IFRS); j) Elaboração de rotina de adaptação curricular (IFRS); k) atendimento individualizado e em grupo de estudantes com dificuldades educacionais, familiares e socioeconômicas (IFRS); l) Levantamento de indicadores sociais a fim de evitar a evasão escolar (IFRS); m) Desenvolvimento de ações de hábitos de estudos, analisando aspectos afetivos e sociais, estabelecendo regras de convivência (IFRS) (Mendes, 2017, p. 100).

A falta de informações nos relatórios de gestão também é relatada na tese de Perinni (2017), que afirma que:

[...] em 2009 e 2010 tínhamos nossos primeiros estudantes com NEE identificados e com solicitação de atendimento especializado. Entretanto, a prática de relatórios institucionais foi se constituindo aos poucos, considerando que a criação do Ifes data de dezembro de 2008 e que as práticas voltadas para a inclusão de pessoas com NEE eram muito recentes na instituição. Os dados apresentados nos relatórios de gestão a partir de 2012 trazem informações mais concisas das ações voltadas ao processo de inclusão na instituição. Isso porque, os documentos balizadores das ações da Instituição começam a ganhar corpo, como o Estatuto, o PDI, o ROD [Regulamento da Organização Didático-Pedagógica] dentre outros, assim como a hierarquia institucional vai se constituindo e as unidades começam a se ver como parte da mesma instituição, contempladas em suas demandas e em suas realidades locais. Isso permite dizer que com tais documentos iniciamos o estabelecimento de protocolos de atuação institucional no que tange as ações para o processo de inclusão (Perinni, 2017, p. 125).

Carlou (2014) constatou que no Instituto Federal do Rio de Janeiro, ainda que os gestores admitissem a importância dos Napnes nos campi para instruir a comunidade escolar no processo de inclusão escolar, os registros representavam apenas intenções e não ações efetivas, ou seja, os objetivos estavam vinculados ao campo das ideias. Esse quadro também foi exposto no

estudo de Marques (2014) que indicou a falta de diretrizes para conduzir o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência no Instituto Federal de Brasília, relatando que existia a percepção da necessidade de concretização do direito à educação.

Existem intenções, mas poucas ações concretas quando se constata a falta de profissionais para atuar de forma efetiva com esse público-alvo, se verificando contratações pontuais de profissionais temporários e substitutos para esse serviço. Esse tipo de contratação manifesta o tratamento da questão pela gestão como uma eventualidade, “trabalhando por demanda, ou seja, a partir da chegada de um estudante é que há mobilização para abrir uma seleção, quase sempre de caráter provisório” (Mendes, 2017, p. 105). Por consequência, o trabalho transcorre de forma descontínua nos IFs, o que deixam os Napnes sem condições de propor condutas para ao atendimento desses alunos, que possam ser consideradas institucionalizadas.

Além das já citadas, outras dificuldades são enfrentadas pelos Napnes:

[...] contratação de pessoal (equipe multidisciplinar); contratação de docentes temporários para atuarem como profissionais de apoio aos discentes, bem como o ingresso de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); tempo restrito de trabalho dos membros do Núcleo, uma vez que não há servidores para atuarem integralmente nos Napnes; sensibilização, conscientização e informação dos servidores a respeito das pessoas com deficiência; infraestrutura para atender este público-alvo; necessidade de capacitação para os integrantes do Núcleo relacionadas ao tema da inclusão; falta de espaço para atuação de alguns Napnes; formação dos docentes (Mendes, 2017, p. 108).

O estudo de Welker (2016) sobre as ações dos Napnes dos três IFs do estado do Rio Grande do Sul mostrou que:

[...] poucos coordenadores ocupam um cargo na área de Educação Especial, podendo-se dizer que dos 25 coordenadores somente seis são dessa área, demonstrando que ainda são poucos os profissionais especializados que assumem uma coordenação diretamente ligada à inclusão (Welker, 2016, p. 85).

Em sua pesquisa, Mendes (2017) também salienta que entre as ações realizadas pelos Napnes, contabiliza-se grande quantidade de iniciativas para a “conscientização”. Por conseguinte, seria preciso “sensibilizar” os *stakeholders*¹² dos IFs sobre o tema Educação Especial. Destacam-se as ações:

¹² É um dos termos utilizados em diversas áreas como gestão de projetos, comunicação social (Relações Públicas) administração e arquitetura de software referente às partes interessadas que devem estar de acordo com as práticas de governança corporativa executadas por uma empresa (Chiavenato, 2020).

a) Divulgação do Napne entre os docentes e TAEs [Técnicos em Assuntos Educacionais], valorizando sua missão e conquistando colaboradores, divulgação da Campanha do setembro Azul, sobre a luta das pessoas surdas; e o Dia Nacional da Surdez, mobilização/orientação sobre atitudes que devemos ter em relação à pessoa com NEE; Seminário de Inclusão e seus Desafios, contando com mais de 160 inscritos (IF Baiano); b) Realização de palestras de sensibilização/conscientização sobre a convivência com pessoas com deficiência, nas quais foram abordadas a temática da deficiência/necessidade específica, a inclusão social e outros aspectos relacionados; publicação de textos sobre inclusão, acessibilidade e tecnologias assistivas no Informativo IFC (IFC); c) Divulgação da Cartilha das ações inclusivas para a comunidade interna do instituto e distribuição desses para os campi; promoção de debates e momentos discursivos entre a comunidade escolar sobre temas relacionados com a inclusão no ambiente escolar de pessoas com necessidades específicas; reunião do Napne com a equipe gestora para sensibilização e apresentação de demandas. A promoção contínua de seminários e cursos de formação continuada, destinados aos servidores de forma geral, como estratégia para a quebra de barreiras atitudinais para que o atendimento, na perspectiva da inclusão, aconteça (IFNMG); d) Confecção de Cartilha do IFPE sobre a pessoa com deficiência; folder para distribuição sobre o Napne (IFPE); e) palestra “Inclusão e respeito à diversidade”: Público-alvo: discentes dos 1º e 2º anos. Objetivo: promover reflexão sobre o respeito a diversidade. “O Professor e o Aluno com Necessidades Educacionais Específicas: possíveis caminhos” (IFRO) (Mendes, 2017, p. 116).

Em pesquisa sobre o Instituto Federal da Bahia (IFBA), Sommer (2020) informa que o Napne funciona desde 2004, verificando que a instituição oferece pouco apoio aos profissionais lotados no núcleo e também aos professores, no que se refere ao processo de inclusão escolar. Fica explícito o pouco esforço institucional, usando o excesso de burocracia como justificativa para o não desenvolvimento das ações de inclusão.

Os achados de Dall’Alba (2016) também demonstram um Napne que precisa refletir sobre os processos de inclusão nos campi do Instituto Federal do Amazonas. Ressalta ainda que existe um distanciamento entre as propostas e as atribuições do núcleo, no que se refere ao apoio aos professores, na confecção de instrumentos de avaliação e metodologias adequadas para o atendimento aos alunos PAEE. Menos da metade dos professores conhecem as atribuições do setor, indicando que muitas vezes as ações ficam a cargo de apenas um setor da instituição. O mesmo também foi detectado por Medeiros e Passos (2019), que complementam: “No que diz respeito aos sujeitos que atuam nos Napnes é necessária uma formação que propicie maior conhecimento com relação à legislação da Educação Especial e da inclusão, além de estabelecer uma carga horária específica” (Medeiros; Passos, 2019, p. 191).

Ao analisar os pontos positivos e os pontos que precisam ser aprimorados a respeito da inclusão no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Soares e Melo (2016) apontam

que a política de inclusão escolar na rede de educação profissional está condicionada ao trabalho conjunto, passando pela valorização dos Napnes e dos profissionais que atuam nos mesmos, a oferta cursos de capacitação para docentes e servidores da instituição, assim como a contratação de profissionais. Faz-se necessário assim, uma revisão dos procedimentos políticos e pedagógicos adotados, a fim de que possam cumprir a finalidade do programa Tecnep.

A despeito dessas necessidades, Medeiros e Passos (2019) retratam algumas ações arquitetadas para possibilitar a permanência de estudantes PAEE nos IFs:

[...] a sensibilização da comunidade acadêmica; adaptação de atividades avaliativas e material pedagógico; recursos de tradução e audiodescrição em libras; monitoria de reforço escolar; atendimento individualizado; aquisição de tecnologias assistivas; parcerias interinstitucionais; grupos de estudo e pesquisa e flexibilização e adaptação curricular. A pesquisa de Alencar (2017) descreveu ainda algumas ações realizadas no âmbito da pesquisa e extensão, tais como: oficina e cursos de Libras; eventos sobre o tema da educação inclusiva; criação de novas tecnologias assistivas (softwares, sites, entre outros) (Medeiros; Passos, 2019, p. 191).

Perinni (2017, p. 7) salienta que independente dos desafios enfrentados pelo Napne no IFES, é possível afirmar que as ações propostas estão alinhadas com a política do Tecnep, na busca do desenvolvimento de uma cultura de “educação para a convivência”. O IFES tem “buscado se adequar às novas demandas apresentadas pelo processo de inclusão para assegurar a educação como direito”.

O atendimento aos alunos PAEE na Rede Federal começa a ter demanda mais efetiva a partir da Declaração de Salamanca (1994) e por meio do emprego da Lei nº 8.213/91 que estabelece cotas para a contratação de pessoas com deficiência; demanda advinda da introdução de políticas públicas educacionais voltadas à garantia de qualificação profissional às pessoas com deficiência, que passam a ser consideradas pela sociedade como “cidadãos produtivos”, conforme Frigotto e Ciavatta (2006). Tendo em vista o fato das pessoas com deficiência serem erroneamente consideradas como intelectualmente improdutivas por parte da sociedade, persiste a concepção de que essa abertura de cotas seria propícia para fomentar aos alunos PAEE uma qualificação profissional que demandasse a serviços menos complexos.

A criação dos Napnes nos IFs ocorre quase sempre no atendimento a demanda, que passa a existir por meio da matrícula. Surgem demandas diante da presença de um aluno PAEE, sejam elas estruturais, de profissionais, de parcerias, de formação continuada e implantação ou estruturação do Napne. Entendemos que seria muito mais viável uma preparação antecipada à chegada desse possível aluno, o que pode minimizaria evasões e evitar a negação do direito à

educação.

Os elementos identificados nas pesquisas sobre os Napnes permitem dizer que mesmo tendo sido criados anteriormente, eles só passam a ter existência real com a demanda de estudantes PAEE. Sobre o trabalho de preparação da comunidade escolar como tentativa de se antecipar a essa demanda, a literatura aponta ações realizadas por alguns institutos neste sentido, mas insuficientes.

Os Napnes devem constituir um espaço de resistência, capaz de combater estigmas e estereótipos sociais, bem como as diversas formas de discriminação. Diferentes trabalhos apontam que mesmo que o núcleo seja criado, os profissionais são alocados para seu trabalho no Napne apenas após a matrícula de algum aluno PAEE (Moura, 2013; Silva, 2017; Teófilo, 2019; Medeiros, 2020; Soares, 2015; Perinni, 2017; Sommer, 2020, Mendes, 2017). Muitas vezes o trabalho não tem continuidade devido ao fato desses profissionais serem contratados temporariamente, e, “ao fim desse ciclo, todo o trabalho é reiniciado” (Mendes, 2017, p. 128).

É importante destacar a necessidade de avanços no que se refere a funcionalidade dos Napnes, dentre os quais a contratação de professor especializado para dar suporte técnico ao processo de inclusão escolar, superando as possíveis demandas já descritas. É preciso ressaltar a eficácia na contratação temporária de professor de AEE existente nos IFs, porém os resultados seriam mais satisfatórios diante de um profissional efetivo, sem a quebra do desenvolvimento pedagógico e educacional dos Napnes, para realizar um melhor planejamento das ações destinadas ao público-alvo da Educação Especial.

Ao se verificar as ações promovidas pelos Napnes, vimos em diversas pesquisas uma maior concentração de esforços destinados à acessibilidade arquitetônica e uma predisposição para o cumprimento da legislação. Os autores observaram nos documentos um notório silenciamento em relação às práticas educativas e à aprendizagem dos estudantes. Precisamente pelo fato dessas ações estarem muitas vezes concentradas no campo das ideias, não sendo operacionalizadas, muito raramente são vislumbradas no campo da prática; o que ocorre possivelmente devido à falta de condições adequadas de trabalho.

Também se verificou nos trabalhos já descritos grande disparidade nas ações executadas, o que não deveria acontecer em uma Rede Federal de Ensino. Essas diferenças nas ações são encontradas até entre os campi dentro de um mesmo IF. Considerando que os IFs integram uma Rede Federal de ensino, faz-se necessário buscar a unidade trabalhando em conjunto com ações voltadas à comunidade escolar, de modo a estarem preparados quando a demanda de alunos PAEE se apresentar, e não o contrário, como acontece atualmente.

O programa Ação Tecnep foi um divisor de águas no processo de inclusão de alunos com

necessidades educacionais especiais, entre os quais se incluem aos estudantes PAEE, na Rede Federal de ensino, tornando realidade as aspirações de diversos indivíduos e suas respectivas famílias. Todavia, há muito a ser feito no âmbito da atuação dos Napnes para aperfeiçoar o processo educacional, com vistas a uma educação profissional, científica e tecnológica mais inclusiva.

4 - ASPECTOS HISTÓRICOS E INDICADORES DE MATRÍCULAS DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL EM MATO GROSSO DO SUL E CORUMBÁ (2009-2021)

4.1 O INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS) E O INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL CAMPUS CORUMBÁ

Em 1909 foi criada pelo Presidente da República Nilo Peçanha a primeira escola federal de educação profissional de Mato Grosso (MT), na capital Cuiabá, a Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), denominação dada a essa instituição entre os anos de 1909 a 1941, “vocacionada a dar instrução aos considerados ‘desafortunados’ e ensinar-lhes a arte de alguns ofícios como alfaiataria, carpintaria, ferraria e sapataria” (Kunze, 2005, p. 12).

A EAAMT, hoje é denominada campus Cuiabá ou campus Octayde, como é popularmente conhecido. Esse campus centenário, atendendo as políticas de educação do governo federal, passou por sete denominações até chegar ao estágio atual: IFMT-CBA. Da mesma forma, “a unidade agrícola na Serra de São Vicente, o IFMT-SVC, com 78 anos de história, foi chamada por oito nomes diferentes”. A exceção é o campus IFMT-CAS, criado em 1980, “que teve apenas mais uma denominação EAFC [Escola Agrotécnica Federal de Cáceres], também recebendo o nome da cidade onde estava instalada, Cáceres” (Figueiredo; Ferreira, 2023, p. 82).

O IFMT foi criado em 2008, a partir da união das três instituições federais de educação profissional que já existiam no estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil: o “Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (Cefet-MT; 1909-2008), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (Cefet-Cuiabá; 1943-2008) e a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC; 1980-2008)”. O Cefet-MT estava sediado no centro de Cuiabá, capital de Mato Grosso, o Cefet-Cuiabá na Serra de São Vicente, à época município de Santo Antônio do Leverger (90 km de Cuiabá, km 329 da BR 364), e a EAFC, localizada no distrito industrial do município de Cáceres (209 km de Cuiabá), coexistindo independentes umas das outras até 2008 (Figueiredo; Ferreira, 2023, p. 80-81).

Por outro lado, o governo estadual concentrava as instituições de Educação Superior na região sul do estado de Mato Grosso (nas cidades de Corumbá, Campo Grande, Três Lagoas e Dourados, que hoje corresponde ao Mato Grosso do Sul) desde a década de 1960¹³, o que deu origem em 1979, com a divisão do estado, à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

¹³ A Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro de 1969, criou a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), incorporando institutos e Centros Pedagógicos já existentes. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/historico/>. Acesso: 13 maio 2023.

(UFMS). O então Centro Pedagógico de Rondonópolis, sediado em Rondonópolis/MT, passou a integrar a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).¹⁴

A divisão do estado de Mato Grosso ocorreu em 1979, dando origem ao estado de Mato Grosso do Sul, com a posse do primeiro governador deste estado Harry Amorim Costa. Existiram embates na sociedade política do estado, que provocaram a troca de cinco governadores, entre os anos de 1980 a 1990, gerando a rotatividade de cinco secretários de educação, fato que causou descontinuidades no setor educacional (Bigarella, 2013).

Entre 1979 e 2008 não havia instituições federais de educação profissional no estado de Mato Grosso do Sul (MS). A educação profissional no estado restringiu-se à formação de 2º grau nas escolas, organizada no país a partir da Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) até a década de 1990, quando foi revogada pela Lei nº 9.394/96 (LDB) (Brasil, 1996). No estado de Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste do país, o processo de implantação dos Institutos Federais teve início no de 2007, com a sanção da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, que criou escolas técnicas e agrotécnicas federais. Na ocasião, foram instituídas duas escolas, a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede em Campo Grande, e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina (Brasil, 2007).

Com a reestruturação da Rede Federal no ano de 2008, o IFMS foi criado com a previsão de instalação dos campi iniciais de Campo Grande e Nova Andradina. Neste mesmo ano o Ministério da Educação designou como tutora no processo de implantação do IFMS a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por um período de dois anos. Segundo Frigotto (2018):

Com a criação dos IFs, o governo, politicamente, conseguia três objetivos: o primeiro, não abrir a possibilidade de mais nenhuma universidade tecnológica, o que indica que a pressão para a criação da primeira foi avassaladora; o segundo, satisfazer essa demanda com uma solução intermediária: status de universidade; por último, a possibilidade de enquadrar a área das agrotécnicas que, em muitos casos, converteram-se em verdadeiros feudos. Dos três objetivos, este último é o que se justificaria (Frigotto, 2018, p. 132).

O primeiro campus a entrar em funcionamento, após o campus de Campo Grande, foi o de Nova Andradina no ano de 2010, por meio da publicação da Portaria MEC nº 1.170/2010. Outros cinco campi iniciaram seu funcionamento no ano de 2011 pela Portaria MEC nº 79, de 31 de janeiro de 2011, localizados nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta

¹⁴ Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/historico/>. Acesso: 13 maio 2023.

Porã e Três Lagoas. Em 2014 foram implantados outros três novos campi, nos municípios de Dourados, Jardim e Naviraí, totalizando os 10 campi atualmente em funcionamento.¹⁵

O IFMS é a primeira instituição pública federal a oferecer educação profissional, científica e tecnológica em Mato Grosso do Sul, com um total de dez campi em municípios, que abrangem todas as regiões do estado (IFMS, 2022), conforme mostra figura 5:

Figura 5 - Mapa do estado de Mato Grosso do Sul com seus respectivos campi do IFMS



Fonte: IFMS PDI 2014-2018 ([s/d.].c).

Em 2017, o Ministério da Educação autorizou o IFMS a ofertar graduação e pós-graduação *stricto sensu* a distância. No mesmo ano, o Comitê Gestor Nacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) credenciou a instituição a abrir vagas no mestrado profissional, oferecido por instituições que compõem a Rede Federal e coordenado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) (IFMS, 2022). As atividades começaram no segundo semestre de 2018, em Campo Grande, marcando o início do primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* presencial do IFMS.

Conforme os dados do IBGE (2022), o estado de Mato Grosso do Sul é constituído, no âmbito político e administrativo, por 79 municípios, com uma população estimada em

¹⁵ Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso: 28 fev. 2023.

2.756.700 habitantes. Apresenta baixa concentração demográfica em seu território, sendo que, aproximadamente, 84% da população reside nas zonas urbanas das cidades.

Por meio da oferta de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a inserção do IFMS tem presença nas principais regiões do estado de Mato Grosso do Sul constituindo, um cenário diferente de possibilidades para os jovens e adultos, trazendo diversos desdobramentos sociais em cada localidade.

A cidade de Corumbá, localizada na região oeste do estado de Mato Grosso do Sul, possui 60 km² do seu território inserido no bioma do Pantanal, localizando-se na latitude 19° 00' 44"S e longitude 57° 38' 27"W, aproximadamente a 160 metros de altitude, com temperatura média anual de 30°C e precipitação anual de 1.200 mm (Dalmonech *et al.*, 2022a).

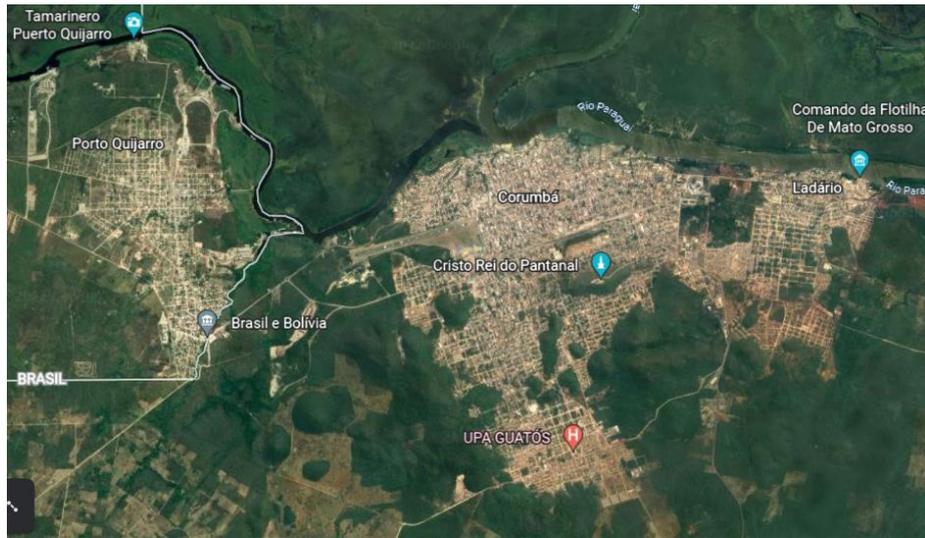
No estado do Mato Grosso do Sul, Corumbá é o município de maior extensão territorial, como também da região Centro-Oeste, ocupando 64.960,863 km² de área. Segundo o Censo Demográfico de 2022, possui uma população de 94.874 pessoas (IBGE, 2022).

Está localizada à margem direita do Rio Paraguai, a uma distância de mais de 400 km de Campo Grande, capital do estado. A cidade brasileira mais próxima com exceção de Ladário, é a cidade de Miranda, com aproximadamente 220 km de distância. Corumbá faz fronteira com a cidade de Puerto Quijarro e Puerto Suárez, ambas do país vizinho, a Bolívia (IBGE, 2020).

Corumbá, juntamente com as cidades de Ladário (no Brasil), Puerto Quijarro e Puerto Suarez (na Bolívia), compõem a Zona de Fronteira Bolívia/Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul. A região apresenta grande fluxo de pessoas e mercadorias, sendo frequente a presença de comerciantes bolivianos no município, influenciando positivamente a movimentação econômica e impactando diretamente o desenvolvimento local (Batista, 2019).

A figura 6 apresenta uma visão aérea do limite internacional e permite uma leitura espacial da localização da cidade de Corumbá.

Figura 6 - Localização de Corumbá, Mato Grosso do Sul.



Fonte: Google Earth. Acesso: 3 nov. 2022.

Corumbá é um destino turístico internacionalmente conhecido pelos eventos que a cidade viabiliza, como o Carnaval, Festival da América do Sul, Festival Latino Americano de Arte e Cultura. Com a oferta de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio do IFMS Campus Corumbá, foram ampliadas as possibilidades de formação para os jovens e adultos da região, por exemplo, para as atividades de mineração.

O IFMS Campus Corumbá foi criado no segundo semestre do ano 2010, pela Portaria MEC nº 1.170/2010, com sede provisória localizada na Rua Delamare, nº 1.557, no Centro. Essas instalações foram cedidas pela Prefeitura Municipal, enquanto as adaptações/modificações necessárias para início do funcionamento eram realizadas pelo instituto (Gianvecchio, 2022).

Apresentamos a seguir uma foto da fachada do prédio provisório do IFMS Campus Corumbá, no ano de 2010.

Figura 7 - Sede provisória do IFMS Corumbá em 2010



Fonte: Acervo fornecido pelo IFMS.

Os primeiros cursos ofertados foram em Logística, Meio Ambiente, Reabilitação de Dependentes Químicos, Agente Comunitário de Saúde, Hospedagem, Transações Imobiliárias e Automação Industrial pela modalidade à distância em eventos, uma vez que o campus estabelecia uma parceria inicial com o Instituto Federal do Paraná (IFPR) (IFMS, 2014).

Por meio da Portaria nº 79, de 28 de janeiro de 2011, o Campus de Corumbá obteve a autorização do Ministério da Educação para iniciar suas atividades e aulas presenciais. Inicialmente foram ofertados cursos técnicos integrados em Informática, Metalurgia e Manutenção e Suporte em Informática e em seguida foi ofertada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), ambos no ano de 2011 (IFMS, 2014).

Nesse mesmo ano a oferta de cursos a distância para a cidade de Corumbá e Ladário, município vizinho foram ampliadas, tendo sido organizada a primeira graduação do campus na área de Tecnologia em Análises e Desenvolvimento de Sistemas. Segundo dados do IFMS, no ano de 2011 foram matriculados 211 estudantes no campus (IFMS, 2022).

No ano de 2012 deu-se início aos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com cursos de qualificação profissional e cursos de formação inicial e continuada (FIC) em Auxiliar em Web Design, Montagem e Manutenção de Computadores e Automação Industrial na modalidade EaD pela Rede e-TEC (IFMS, 2014). O PRONATEC e a Rede e-TEC (educação a distância) foram importantes para a ampliação dos atendimentos no campus.

De acordo com o PDC 2014-2018 do IFMS Campus Corumbá, um marco importante no ano de 2013, foi a realização da primeira edição da Feira de Ciências e Tecnologias do Pantanal (Fecipan), que contou com a participação de alunos das escolas públicas e privadas da região de Corumbá e Ladário, que se reuniram para apresentar seus trabalhos científicos (IFMS, 2014). Esse evento é realizado anualmente até os dias atuais.

No ano de 2014, segundo dados disponibilizados pelo PDC 2014-2018 sobre os Cursos Técnicos de Nível Médio Subsequentes, na Modalidade (EaD) da Rede e-TEC Brasil, foram abertos os cursos Técnico em Agente Comunitário de Saúde, Técnico em Hospedagem, Técnico em Transações Imobiliária, Técnico em Agente Comunitário, Técnico em Hospedagem e Técnico em Transações Imobiliários (IFMS, 2014).

Por meio do Pronatec, foram ofertados os cursos FIC em Conductor Ambiental Local, Espanhol Aplicado a Serviços Turísticos, Inglês Aplicado a Serviços Turísticos, Programador Web, Recepcionista, Conductor de Turismo de Pesca, com um total de onze cursos ofertados no ano de 2014. Segundo Ramos (2005), cursos dessa natureza são direcionados ao atendimento local e preparação para o mercado de trabalho existente.

Após um período de três anos, ou seja, no ano de 2015, o Campus Corumbá iniciou a segunda graduação na área de Tecnologia em Processos Metalúrgicos. Neste mesmo ano, deu-se início à oferta dos cursos de formação inicial e continuada (FICs) regulares, isto é, cursos ministrados pelos docentes do quadro permanente do campus. Foi ofertado o curso de Fotografia, o curso de Soldador no Processo Eletrodo Revestido Aço Carbono e Aço Baixa Liga (IFMS, 2014).

A inauguração da sede definitiva de administrativa e de ensino se concretizou no ano de 2018, localizada na Rua Pedro de Medeiros, sem número, no Bairro Popular Velha. Atualmente o campus ampliou suas ações, com a oferta Curso de especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica, destinado aos servidores da instituição e ao público externo (IFMS, 2022).

Apresenta-se a seguir um registro fotográfico da atual sede do Campus Corumbá.

Figura 8 - IFMS Campus Corumbá no ano de 2022



Fonte: Acervo pessoal da autora.

De acordo com dados coletados no site do IFMS, o Campus Corumbá, recebeu no ano de 2022, 203 estudantes no 1º semestre e 329 no 2º semestre, totalizando 532 estudantes correspondentes aos cursos técnicos integrados em informática e em tecnologia, Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em manutenção e suporte em informática, os cursos de graduações em Tecnologia em Análises com ênfase em desenvolvimento de sistemas e em Processos Metalúrgicos. Tem-se a oferta de pós-graduação em Estratégia para Conservação da Natureza (Ead), Informática Aplicada a Educação e Docência para Educação Profissional,

Científica e Tecnológica (com 50% vagas das vagas destinada para público externo e 50% para o público interno do IFMS) (IFMS, 2022).

O IFMS é a primeira e única instituição pública federal a oferecer Educação Profissional, Científica e Tecnológica constituída em Mato Grosso do Sul. Pacheco (2011) assinala que os Institutos devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva local, a geração e transferência de tecnologias e conhecimento assim como, sua inserção social, com o foco na qualificação. Para tanto, o monitoramento constante do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência requer atenção, o que tem sido uma preocupação do IFMS, conforme os documentos consultados.

No contexto do direito à educação pública e gratuita, os Institutos Federais vêm se constituindo como política pública de Estado, que materializa esse direito atendendo ao público oferecendo educação básica integrada à formação profissional, contribuindo com o desenvolvimento social e econômico no país. Essa experiência mostra o intuito de contribuir com a redução das desigualdades sociais, respeitando as diferentes demandas dos sujeitos e promovendo a educação de forma articulada com as potencialidades regionais.

4.2 INCLUSÃO DE ALUNOS PAEE NO IFMS E NO IFMS CAMPUS CORUMBÁ

Nesta seção, são apresentadas informações coletadas nos documentos norteadores da política de inclusão no IFMS para atendimentos aos estudantes PAEE, bem como em documentos internos referentes à inclusão escolar no IFMS Campus Corumbá.

No site institucional do IFMS encontra-se disponíveis documentos que orientam as ações no âmbito interno. Os documentos consultados foram: o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023, a Política de Assistência Estudantil de 2018, o Regulamento do Napne, Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC) 2014-2018 e os Planos Anuais Específicos dos anos de 2020 a 2022.

No regimento geral do IFMS, criado em 2017, que dispõe sobre a estrutura organizacional da instituição, está prevista a criação de uma coordenação denominada Inclusão e Diversidade vinculada à Pró-Reitoria de Extensão, a qual compete: “I - articular, coordenar, orientar e acompanhar as ações de inclusão e diversidade, visando ao acesso, permanência e êxito dos estudantes” (IFMS, 2017, art. 101).

O PDI 2019-2023 do IFMS é um documento de identificação em que são estabelecidas: a filosofia, a missão e as diretrizes institucionais, juntamente com trabalhos desenvolvidos e as metas a serem alcançadas. Traz consigo, como ações de inclusão, aquelas que visam incluir

estudantes nas atividades institucionais, objetivando criar “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, 2018, p. 119).

Como forma de assegurar algumas ações e recursos que visam a acessibilidade para a pessoa com deficiência no IFMS, o PDI 2019-2023 relaciona as diretrizes para promoção da acessibilidade e atendimento a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, estabelecendo atendimento prioritário das pessoas com deficiência, acesso à informação e à comunicação, acesso a processos seletivos de estudantes com deficiência, acesso a participação da pessoa com deficiência nos processos eletivos e por fim, estabelece diretrizes voltadas para ciência e tecnologia, através do “fomento de programas, estímulo a pesquisas, o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações para a pessoa com deficiência” (IFMS, 2018, p. 144-145).

O documento denominado Política de Assistência Estudantil de 2018 cita ações da instituição sobre a 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 etnoraciais 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)¹⁶ do IFMS (IFMS, 2018).

O IFMS em seus respectivos campi, dispõem do Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC), que possui as mesmas funções do PDI, porém voltadas para as necessidades/realidades e ações de cada campus. O PDC possui vigência de quatro anos; o último disponível na página da instituição corresponde ao período de 2014 a 2018. A construção do PDC envolve a participação de comissões específicas em cada campus.

O PDC do Campus de Corumbá apresenta, como política de educação inclusiva, a criação do Napne, explicitando a sua visão e finalidade.

¹⁶ De natureza propositiva e consultiva, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) tem a função de auxiliar no direcionamento de estudos, pesquisas e ações de extensão que promovam a reflexão sobre as questões étnico-raciais. Vinculado às Direções de Ensino, Pesquisa e Extensão dos campi do IFMS, sob as diretrizes da Pró-Reitoria de Extensão (Proex), o Neabi também busca contribuir para a implementação da exigência legal que obriga incluir no currículo escolar a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/assuntos/extensao/inclusao-e-diversidade/estudos-afro-brasileiros-e-indigenas/nucleo-de-estudos-neabi>>. Acesso: 21 abril 2023.

Como política de educação inclusiva foi instituído o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais/Específicas, NAPNE-IFMS, um programa permanente, *multicampi*, que tem por finalidade possibilitar e garantir o acesso e permanência do estudante com necessidades educacionais especiais no IFMS e pessoas com deficiência (IFMS, 2014, p. 46).

No Plano de Acessibilidade do Campus Corumbá são apresentadas informações relacionadas a aquisição de materiais específicos para acessibilidade com objetivo de atender a demanda necessária (materiais didáticos - software, elaboração, adequação e reprodução de material pedagógico) complementando orientação para estudantes com necessidades educacionais específicas e a formação para acessibilidade aos servidores do quadro e à comunidade acadêmica (IFMS, 2014). O PDC traz como definição de deficiência o agrupamento de barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pela sociedade ou o meio social, ou seja, entende-se que a “limitação” de uma pessoa é dependente do meio social na qual ela esteja inserida. Ressalta-se que a compreensão e adaptação da sociedade é de suma importância para acolher as pessoas com deficiência (IFMS, 2014).

As informações fornecidas pelo PDC do Campus Corumbá correspondem ao atendimento das demandas referentes ao período de 2014 a 2018. Os Napnes nos IFMS, inclusive o de Corumbá, foram oficialmente criados no ano de 2016, após a elaboração do Regulamento de seu funcionamento. No documento registram-se dificuldades de acessibilidade arquitetônica, características daquele tempo e espaço. Ainda se diz: “ressaltamos que o Campus Corumbá não possui estrutura física para atender alguns tipos de deficiência, pois estamos em um prédio provisório, cedido pela prefeitura” (IFMS, 2014, p. 103).

No ano de 2018, o Campus passou a funcionar na sede definitiva, atendendo as demandas em relação à estrutura física. O prédio foi projetado em observância ao Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nº 10.098/2000 e nº 10.436/2002, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, impulsionado por uma política nacional de acessibilidade (IFMS, 2017).

No ano de 2020, em substituição ao PDC, houve a publicação do Plano Anual Específico (PAE), que é um Plano de curto e médio prazo realizado pelos Setores da Reitoria e Campi que deve servir como ferramenta de planejamento para que os gestores estabeleçam com necessária antecedência os objetivos, metas e ações a serem alcançados para o próximo ano administrativo da instituição (IFMS, 2022).¹⁷

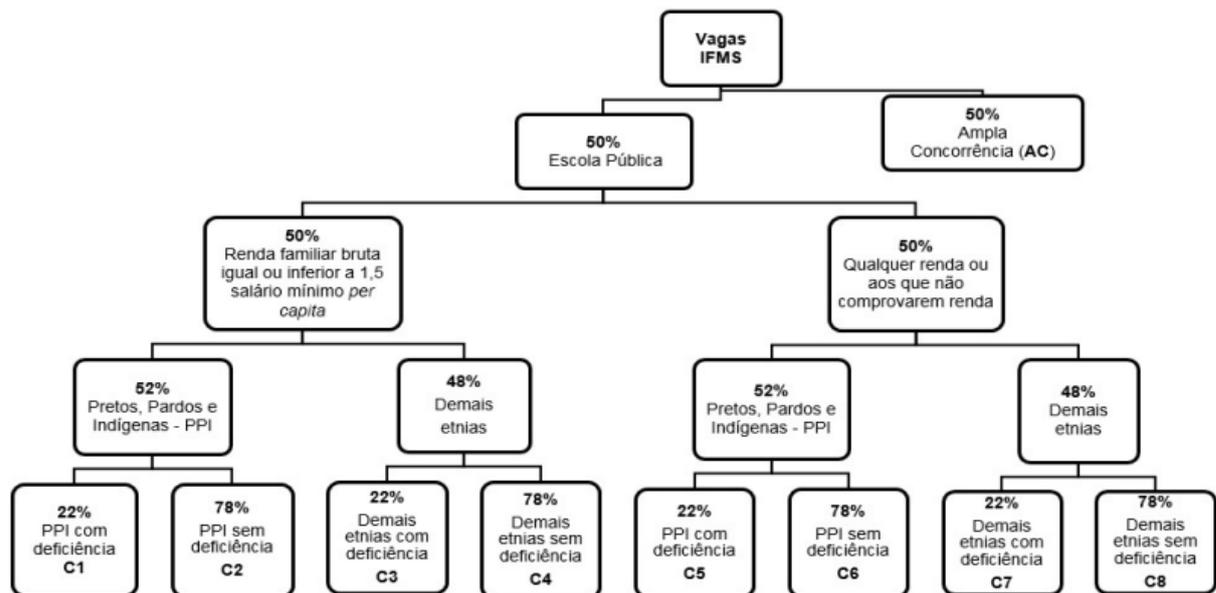
¹⁷ Disponível em: <http://sistemas.ifms.edu.br/dipla/pae>. Acesso: 13 maio 2023.

Os PAE 2020, 2021 e 2023 apresentam como objetivo macro promover a inclusão social, acessibilidade e respeito à diversidade. Dos respectivos anos citados, o PAE de 2021 apresenta em seu objetivo 18 a necessidade de “garantir a inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas” (IFMS, 2022), por meio do detalhamento das metas:

A promoção de uma ação bimestral, referente a formação para turmas que tenham estudantes com necessidades educacionais específicas; realizar uma atividade interdisciplinar bimestralmente que envolva turmas com estudantes com necessidades específicas matriculados para partilhar experiências e apoio aos mesmos e verificar as dificuldades dos docentes que atuam em turmas com estudantes que tenham necessidades educacionais específicas diante a inclusão do mesmo (IFMS, 2022, p. 17-18).

A figura 9 representa a distribuição de vagas exibida no Edital geral do IFMS no ano de 2022, para ingresso em 2023.

Figura 9 - Resumo da distribuição de vagas no IFMS para ingresso em 2023



Fonte: Edital 061/2022 - Exame de seleção estudantes IFMS (IFMS, 2022).

O organograma acima demonstra visualmente a porcentagem de vagas e suas respectivas distribuições para ingresso no IFMS, as informações foram disponibilizadas no exame de ingresso de 2023, percebemos da totalidade das vagas, 50% destinada a ampla concorrência e os outros 50% a estudantes de escola pública. A cota destinada ao PAEE se enquadra em ambas porcentagens.

Em relação às condições de acesso dos estudantes PAEE no IFMS Campus Corumbá, após análise do Edital nº 061/2022, que estabelece normas gerais do processo seletivo de 2023,

identificamos que a instituição oferece medidas de acessibilidade nos processos seletivos para estudantes com deficiência ou com limitação temporária, tais como provas em formatos acessíveis e tecnologias assistivas (IFMS, 2022). Essas medidas deveriam ser solicitadas no ato da inscrição, o que está de acordo com o que está previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015. Não existe um edital para cada campus, mas um edital único para todo o IFMS, com a possibilidade de escolha do campus durante o ato de inscrição.

O Napne, em cada campi, se encontra em uma posição central no processo de inclusão, sob a supervisão de uma coordenação para promover ações consideradas inclusivas. De acordo com Santos (2022), apesar das ações previstas que priorizam o atendimento dos estudantes, o Napne foi criado nos IFs pensando na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Os professores, em conjunto com o Napne do Campus Corumbá desenvolvem projetos de ensino, projetos de extensão e projetos de fluxo contínuo. Esta última modalidade não recebe bolsas para os participantes. Em 2022, em todos os projetos havia a participação dos próprios alunos PAEE, seja como bolsistas ou voluntários¹⁸. No quadro 2 são apresentados os projetos realizados no ano de 2022 envolvendo o PAEE no IFMS Campus Corumbá.

Quadro 2 - Projetos realizados no ano de 2022 no IFMS Campus Corumbá.

	Título do Projeto	Especificidade dos alunos PAEE bolsistas/voluntários participantes da equipe de execução do projeto
1	Conexão Libras – Extensão	surdez e deficiência auditiva
2	Conexão Libras – Ensino	surdez e deficiência auditiva
3	Histórias em Quadrinhos (APA - Bahia Negra) - Fluxo contínuo	Autismo
4	A disciplina da arte como transformação social e seu papel na educação especial: a inclusão do estudante autista - Extensão	Autismo

Fonte: Elaboração própria, com base em <https://selecao.ifms.edu.br/>

No Regulamento do Napne do IFMS Campus Corumbá afirma-se: “o Napne é um setor de natureza consultiva e executiva e está subordinado à Pró-Reitoria de Extensão do IFMS” (IFMS, 2016, art. 2º). Destaca-se a ênfase no documento sobre o Napne ser um setor consultivo e executivo, ou seja, não somente destinado a consultas, mas de execução de atividades referentes ao processo de inclusão escolar, o que também foi constatado na pesquisa de Oliveira (2021).

O Napne presta auxílio, no ambiente escolar, para as coordenações de ensino, professores e estudantes nas questões relacionadas à inclusão e acessibilidade. O Regulamento do Napne, em seu Capítulo III, artigo 7º, sobre competências, destaca a necessidade de: “buscar

¹⁸ Disponível em: <https://selecao.ifms.edu.br/>. Acesso: 03 de maio de 2023.

recursos e propor capacitações para a execução de projetos assistenciais”, os meios que direcionam para ações inclusivas no campus. Verifica-se uma série de atribuições que se assemelham à uma coordenação específica, com espaço e servidores próprios, não somente para auxiliar nas atividades educacionais inclusivas, mas executar ações de acessibilidade, tais quais as existentes no AEE (IFMS, 2016).

Observamos que os alunos PAEE podem estar inseridos nos programas de assistência estudantil, por meios dos projetos que envolvem a oferta de auxílios e bolsas. Um dos exemplos é o projeto Conexão Libras, que é desenvolvido em diferentes edições na forma de projetos de ensino e de extensão. Segue abaixo a relação dos projetos iniciados no ano de 2023, pelo Campus IFMS Corumbá, envolvendo o PAEE.

Quadro 3 - Projetos iniciados em 2023 no IFMS Campus Corumbá

	Título do Projeto	Especificidade dos alunos PAEE bolsistas/voluntários participantes da equipe de execução do projeto
1	Ensino de matemática para surdos – Ensino	Surdez
2	Ensino de Língua Portuguesa para surdos – Ensino	Surdez
3	Xadrez – Ensino	surdez, deficiência auditiva e autismo
4	Conexão Libras – Ensino	surdez e deficiência auditiva
5	A disciplina da arte como transformação social e seu papel na educação especial: a inclusão do estudante autista – Extensão	Autismo

Fonte: Elaboração própria, com base em <https://selecao.ifms.edu.br/>

Vimos que além de ações cotidianas de acompanhamento, o Napne do IFMS Campus Corumbá, realiza projetos a fim de reafirmar o compromisso de garantir o acesso e a permanência dos estudantes PAEE, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Assim, trabalha para a promoção de uma ação política e pedagógica em defesa do direito à escolarização desses alunos.

4.3 INDICADORES DE MATRÍCULAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL EM MATO GROSSO DO SUL E CORUMBÁ-MS

Nesta seção apresenta-se alguns indicadores educacionais de matrícula do PAEE na Educação Profissional Federal em Mato Grosso do Sul (MS), no período de 2009 a 2021. O recorte temporal tem como marco inicial o ano subsequente à publicação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008e) que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país. O marco final estabelecido considera o ano no qual a análise dos dados foi realizada, coletados via Censo

Escolar e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pela elaboração dos instrumentos de coleta de dados, tratamento e disponibilização das informações. Tivemos por delimitação o quantitativo de matrículas de alunos PAEE, dentre essas, matrículas na educação profissional; e matrículas de alunos PAEE na educação profissional na Rede Federal no estado do Mato Grosso do Sul.

Ações consideradas inclusivas dos Institutos Federais, em termos de legislação, foram consolidadas sobretudo a partir da sanção da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012b). Tais instituições passaram a garantir o ingresso de estudantes (nos cursos técnico de nível médio e superior) que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, de estudantes oriundos de famílias em situação de baixa renda e de estudantes pretos, pardos e indígenas, mediante a reserva de vagas nos concursos seletivos para cada um dos cursos ofertados. Quatro anos depois foi acrescentada a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, por meio da Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016a).

Antes da criação dos Institutos Federais, em 2008, havia estados brasileiros que não possuíam nenhuma instituição federal de Educação Profissional, como é o caso do Mato Grosso do Sul. No ano de 2010 ocorreram as primeiras matrículas na Educação Profissional na Rede Federal de ensino no estado, com a criação do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), que são apresentadas na tabela 2:

Tabela 2 - Matrículas gerais de alunos da Educação Profissional na Rede Federal em Mato Grosso do Sul (2009-2021)

Ano	Matrículas da Educação Profissional		
	Total	Rede Federal	%
2009	10245	-	0,00
2010	9543	123	1,29
2011	13094	1070	8,17
2012	18224	1368	7,51
2013	23087	1790	7,75
2014	27809	1973	7,09
2015	29447	4976	16,90
2016	24826	3687	14,85
2017	17767	3687	20,75
2018	18429	4046	21,95
2019	19079	3855	20,21
2020	19820	5606	28,28
2021	21427	5730	26,74

Fonte: Elaboração própria, com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica.

Há um aumento gradativo no número de matrículas gerais de alunos na educação profissional no período analisado, com aumentos expressivos no número de matrículas entre 2011 e 2015, que coincidem com o início do funcionamento de novos campi do IFMS. De modo geral, a criação da Rede Federal a partir da Lei nº 11.892/2008 trouxe uma nova forma de organizar a educação profissional, proporcionando oportunidades e o acesso à essa modalidade de ensino a estudantes das regiões do país ainda não alcançadas, como apontam os estudos de Dall'alba (2016) e Silva e Eltz (2019).

A tabela 3 apresenta o percentual de matrículas de alunos PAEE na Educação Profissional na Rede Federal em Mato Grosso do Sul no mesmo período.

Tabela 3 - Matrículas de alunos PAEE na Educação Profissional na Rede Federal em Mato Grosso do Sul (2009-2021)

Ano	Matrículas da Educação Especial na educação profissional		
	Total	Federal	%
2009	4	-	0,00
2010	10	-	0,00
2011	20	3	15,00
2012	48	6	12,50
2013	64	12	18,75
2014	78	17	21,79
2015	123	19	15,45
2016	147	22	14,97
2017	103	45	43,69
2018	156	49	31,41
2019	185	68	36,76
2020	195	88	45,13
2021	200	81	40,50

Fonte: Elaboração própria, com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica.

As primeiras matrículas de alunos PAEE na Educação Profissional na Rede Federal em Mato Grosso do Sul foram registradas apenas em 2011, totalizando três matrículas. Mesmo que timidamente, houve aumento dessas matrículas de 2012 a 2016, o que pode ser atribuído à publicação do Decreto nº 7.611/2011 que dispôs sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2011) e que mobilizou a ampliação de ações em diferentes etapas/modalidades de ensino (Rebelo, 2016).

Após a promulgação da reserva de vagas para as pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino pela Lei 13.409/2016, registramos um avanço das matrículas dos estudantes PAEE, aumentando de 22 em 2016, para 45 em 2017.

Em seguida, esse número mais que dobrou, chegando a 88 em 2020, ou seja, quatro vezes mais do que antes da vigência da referida lei. Também houve um aumento significativo de matrículas de alunos PAEE na Educação Profissional da Rede Federal em relação às matrículas nas demais instituições que oferecem Educação Profissional no estado de Mato Grosso do Sul, pois em 2016 a cada 6,5 matrículas apenas uma estava na Rede Federal, já em 2021 a Rede Federal passou a ter 1 matrícula de alunos PAEE na Educação Profissional a cada 2,5 matriculados (ao comparar dados das tabelas 2 e 3). Esses dados indicam os impactos da implantação da lei de cotas como política imprescindível para o acesso de estudantes historicamente excluídos dessas instituições, corroborando os resultados de Barbosa (2018) e Santos (2020).

A tabela 4 mostra a porcentagem de matrículas de alunos PAEE na Rede Federal em comparação ao total de matrículas da Educação Especial em Mato Grosso do Sul.

Tabela 4 - Matrículas de alunos PAEE na Rede Federal em relação ao total de matrículas da Educação Especial em Mato Grosso do Sul (2009-2021)

Ano	Matrículas da Educação Especial em MS		
	Total	Rede Federal	%
2009	11.129	-	0,00
2010	12.883	-	0,00
2011	14.398	3	0,02
2012	14.945	6	0,04
2013	15.869	12	0,08
2014	17.120	17	0,10
2015	18.852	19	0,10
2016	19.570	22	0,11
2017	19.107	45	0,24
2018	19.932	49	0,25
2019	20.977	68	0,32
2020	21.250	88	0,41
2021	21.526	81	0,38

Fonte: Elaboração própria, com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica.

De acordo com a tabela 4, houve um pequeno crescimento do número de matrículas de alunos PAEE na Educação Profissional na Rede Federal no estado. Ao cotejar o total de estudantes PAEE na Educação Profissional na Rede Federal com o total de matrículas de estudantes PAEE nas demais dependências administrativas (redes municipal, estadual e privada) antes da promulgação da Lei nº 13.409/2016, existia uma matrícula na Rede Federal

para cerca de 900 matrículas desse mesmo público-alvo nas outras dependências. Em 2021 esse número passou a ser de uma matrícula para cada 265 nas demais dependências (tabela 4).

Ao longo dos anos, o quantitativo de matrículas vem aumentando gradativamente. Entretanto, esse quantitativo ainda representa uma parcela pequena do total de matrículas de estudantes PAEE na educação básica, como apontam Santos, Silva e Nozu (2018).

Na tabela 5 apresenta-se o quantitativo de matrículas por categorias/tipos de deficiência: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (TDI) e altas habilidades/superdotação.

Tabela 5 - Matrículas de alunos PAEE na Educação Especial em Mato Grosso do Sul (2009-2021), por tipo de deficiência, TGD, Altas Habilidades e Superdotação.

Ano	Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância – TDI	Altas Habilidades/ Superdotação
2009	6.261	77	360	302	619	7	646	4.136	196	41	11	6	112	31
2010	8.186	90	507	339	700	7	892	5.523	396	70	24	15	398	85
2011	9.829	95	584	511	570	6	1.097	6.843	514	116	38	17	495	114
2012	10.407	82	594	595	481	6	1.170	7.405	570	140	43	14	448	161
2013	11.132	84	582	540	461	5	1.237	8.160	563	200	45	12	349	238
2014	12.372	85	608	507	499	5	1.376	9.231	657	289	60	15	337	297
2015	13.986	88	669	463	525	4	1.470	10.556	714	389	73	18	398	347
2016	14.510	87	729	426	544	5	1.548	10.929	830	556	102	16	385	386
2017	13.990	105	736	383	538	3	1.569	10.246	912	774	121	15	406	414
2018	14.738	89	710	363	579	4	1.653	10.571	988	1.144	132	15	462	446
2019	15.718	88	760	322	594	13	1.722	11.052	1.052	2.253	-	-	-	456
2020	16.010	88	764	291	563	12	1.723	11.091	1.056	2.681	-	-	-	381
2021	16.147	86	732	246	547	11	1.683	10.859	1.015	3.237	-	-	-	350

Fonte: Elaboração própria, com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica.

Houve um acréscimo de matrículas a cada ano, com 6.261 matrículas em 2009 e 16.147 matrículas em 2021, equivalendo a um aumento de 260% ao longo desses doze anos.

É possível observar que no cômputo de todos os tipos de deficiência, as matrículas de alunos com deficiência intelectual sobressaem em todos os anos. Persiste a importância de políticas públicas específicas para as pessoas com deficiência intelectual para a inserção no mercado de trabalho, que dentro do próprio grupo do PAEE, sofrem desvantagem, haja vista que em nossa sociedade, a condição intelectual é muito valorizada, permanecendo uma ideia que, hipoteticamente esta “[...] habilita as pessoas a enfrentarem os mais variados desafios impostos por uma sociedade competitiva e com avanços tecnológicos a passos largos” (Góes, 2014, p. 21).

Além disso, também foi possível averiguar, no intervalo relativo a 2019 e 2021, que não foi registrada nenhuma matrícula de alunos com síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância. Essa mudança pode ter sido ocasionada pela alteração da classificação de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que passou a englobar tais tipos de deficiência dentro de um mesmo diagnóstico (DSM-5, 2014), modificação que começou a ser adotada partir de maio de 2019 (OPAS, 2022).

O período, marcado pelo aumento de matrículas do PAEE, coincide com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008d) e da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), intitulada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que traz contribuições para a implementação da política de inclusão educacional. Acrescenta-se a Lei nº 13.409/2016 que estabeleceu o sistema de cotas e a reserva de vagas para alunos PAEE na Rede Federal (Brasil, 2016a). No entanto, é preciso cautela em relacionar a ampliação de matrículas com os documentos normativos e orientadores, pois conforme Rebelo e Kassir (2018) os dados estatísticos podem proporcionar diferentes leituras, variando as percepções a depender dos interesses envolvidos.

A despeito de comporem os dados oficiais da educação brasileira, Dias (2014) aponta a possibilidade de inconsistências no lançamento das informações do Censo Escolar, oriundos não somente por limitações técnicas relacionadas a escola, como a falta de conhecimento do profissional no processo de preenchimento dos dados no sistema Educacenso, e ainda, devido a forma de organização dos questionários e seus registros. A autora, cita possíveis equívocos na realização dos registros, envolvendo os alunos com dificuldades de aprendizagem, diabetes, problemas psiquiátricos, que ao ser classificados como PAEE trazem distorções nos resultados do Censo Escolar.

Vimos que a categoria deficiência intelectual é a mais registrada na educação profissional e tecnológica em Mato Grosso do Sul, o que também ocorre no Censo Demográfico (Lopes; Gonzalez; Prieto, 2021) e nas demais redes escolares em todo o país (Brasil, 2022), o que requer ações destinadas a esse público, que proporcionem qualidade de vida e acesso aos direitos sociais (Lopes; Gonzalez; Prieto, 2021).

No estado de Mato Grosso do Sul, o número de matrículas de alunos PAEE na Rede Federal cresceu nos últimos anos, e esse aumento pode ser reflexo das políticas de acesso. No entanto, os números de matrículas ainda são pequenos, se comparados a outras dependências de ensino (Brasil, 2022). Parte dos alunos PAEE evadem da escola, seja por falta de atendimento educacional, seja por ausência de atendimento de políticas da área da saúde e intersetoriais (Brasil, 2014).

Destacamos ainda a forma de ingresso nos cursos regulares de formação profissional, que constituem barreiras para as pessoas com deficiência, assim como para as pessoas com nível baixo de renda (Perinni, 2017). Nos casos exitosos de atendimento desses estudantes na Rede Federal, teve importância as condições de acesso, permanência e participação nos planejamentos das ações para a sua formação. O “sucesso” profissional e acadêmico desses estudantes não é garantido simplesmente pelo acesso a cursos ofertados na Rede (Rosa, 2011), ou seja, apesar da quantidade crescente das matrículas, estas devem possibilitar o acesso a direitos em sua escolarização e vida em sociedade.

Conforme a tabela 6 as primeiras matrículas gerais no Campus Corumbá (Educação Profissional, Rede Federal) foram registradas em 2011:

Tabela 6 - Matrículas gerais de alunos da Educação Profissional na Rede Federal em Corumbá (2009-2021).

Ano	Matrículas da Educação Profissional		
	Total	Rede Federal	%
2009	454	-	0,00
2010	403	-	0,00
2011	700	171	24,43
2012	1.193	224	18,78
2013	1.802	306	16,998
2014	2.322	263	11,33
2015	3.042	1.035	34,02
2016	1.430	399	27,90
2017	1.122	399	35,56
2018	1.019	355	34,84
2019	1.493	390	26,12
2020	1.776	551	31,02
2021	2.216	651	29,38

Fonte: Elaboração própria, com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica.

O número de matrículas é crescente ao longo do tempo. Há um quantitativo de 700 matrículas na Educação Profissional no ano de 2011, ano marcado pelo início do IF na cidade, sendo que 171 foram matrículas direcionadas para o mesmo, equivalendo 24,43 % delas.

No ano de 2015 houve a inserção dos cursos de formação inicial e continuada (FICs) regulares, cursos voltados à qualificação profissional, à capacitação, ao aperfeiçoamento, à especialização e à atualização, apresentando um aumento considerável nas matrículas.

A aprendizagem profissional é reconhecida como um mecanismo de promoção do trabalho decente para os jovens e adultos, haja vista sua própria configuração de contrato de trabalho especial, conforme prevê a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em seu artigo 428 (Brasil, 2016b, p. 15). A partir de 2015, passa a ser estimulada a aprendizagem profissional mediante contratos em micro e pequenas empresas, para que se possa alargar o atendimento aos jovens, associando trabalho e educação. A Secretaria de Educação Profissional publicou o documento “Educação Profissional e Tecnológica” no ano de 2016, denominado Relatório Memorial Centro Educacional Técnico (CETEC), em que destaca que:

O Brasil, em 2015, atingiu 1,9 milhão de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, incluindo cursos técnicos integrados ao ensino médio e à Educação de Jovens e Adultos – EJA, concomitantes e subsequentes ao ensino médio, e normal/magistério. Isso representa uma elevação das matrículas de 67,6% em relação a 2008 (Brasil, 2016b, p. 5).

A tabela seguinte mostra a porcentagem de matrículas de alunos PAEE na Rede Federal em comparação ao total de matrículas da Educação Especial no município de Corumbá.

Tabela 7 - Matrículas de alunos PAEE na Rede Federal em relação ao total de matrículas da Educação Especial em Corumbá (2009-2021)

Ano	Matrículas da Educação Especial em Corumbá		
	Total	Rede Federal	%
2009	273	-	0,00
2010	338	-	0,00
2011	385	-	0,00
2012	385	-	0,00
2013	396	1	0,25
2014	465	-	0,00
2015	471	-	0,00
2016	533	-	0,00
2017	492	2	0,41
2018	524	-	0,00
2019	566	2	0,35
2020	625	3	0,48
2021	633	6	0,95

Fonte: Elaboração própria, com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica.

De acordo com a tabela 7 o quantitativo de matrículas dos anos de 2009 a 2021 apresentou uma ordem crescente. A primeira matrícula no IF Campus Corumbá foi registrada no ano de 2013, em 2017. Contabilizamos duas matrículas, em 2019 houve duas matrículas e, nos anos subseqüente houve um aumento pequena na mesma. O avanço e retrocesso do número de matrículas de alunos PAEE está relacionada à implementação de políticas destinadas a essa população. As matrículas do PAEE na Rede Federal estão relacionadas aos resultados dessas políticas, inclusive daquelas que deixam de ser realizadas. Além disso, é importante considerar o impacto do investimento em infraestrutura adequada nas escolas e na capacitação de profissionais para atender às necessidades dos alunos PAEE, bem como a disponibilidade de recursos e programas de inclusão educacional. O fortalecimento das parcerias entre escolas, famílias e profissionais da área também é fundamental para garantir a efetiva implementação dessas políticas e o aumento do número de matrículas de alunos PAEE.

5 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO NAPNE PARA PROMOVER AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES PAEE

A construção deste capítulo tem como objetivo discutirmos a inclusão de estudantes PAEE, a partir das concepções de membros do Napne e docentes que atuaram em turmas com matrícula desses alunos nos anos de 2020, 2021 e 2022 no IFMS Campus Corumbá.

Após a realização da Pesquisa Bibliográfica, aprovação do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFMS, aos participantes acima citados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com questões envolvendo atuação profissional, conhecimento sobre inclusão escolar, a atuação do Napne, relação com a família do PAEE, participação em formações, forma de acesso e permanência no IFMS, desafios e conquistas, carga horária disponível, espaço físico, frequência de reuniões e atribuições como membro do Napne.

O capítulo foi estruturado a partir da apresentação e discussão dos dados obtidos com a realização da entrevista, distribuídos em cinco eixos, sendo eles: Acesso, Inclusão escolar; Atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), Formação para o processo de inclusão escolar, Permanência e Desafios e Conquistas.

5.1 ACESSO

Nesse primeiro eixo procuramos diagnosticar o conhecimento dos participantes no quesito acesso em relação aos estudantes PAEE na instituição. Os participantes P3, P6 e M1 fizeram menção aos meios de divulgação utilizado pelo Napne para estimular o interesse do PAEE em prestar exame de ingresso, em acordo com a política de cotas Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Alguns professores afirmaram desconhecer os aspectos sobre o acesso do PAEE ao IFMS Campus Corumbá (P2, P4, P7, P8).

Diante do edital de divulgação, cuja descrição fizemos em seção anterior, temos considerações do membro M1, que expôs sua opinião sobre esse documento. M1 fala sobre a dificuldade de compreensão do edital:

[...] o edital é uma coisa muito erudita, tem algumas palavras que não deveriam estar ali, porque é uma coisa que eu como pessoa profissional da área de Letras, leitora desde sempre, entendo e mesmo assim... Tem algumas palavras... Então eu acho, precisava adequar. [...] Acho que deveria ter uma comunicação mais próxima da população, pelo menos daqui da nossa região, que a gente sabe que, muitas vezes, quem fica excluído é quem tem menos

acesso à informação, não porque não liga a TV ou não acessa a internet, mas porque realmente não tem letramento suficiente (M1).

Dentre as dificuldades de acesso, M1 aborda incompreensões sobre o edital, erros na inscrição devido à falta de entendimento sobre os trâmites, o que acaba por beneficiar alunos de classe média, que estudam em escolas particulares, e que, geralmente, apresentam menos dificuldades ao participar dos processos seletivos. Adicionalmente, é importante investir na divulgação clara e acessível das informações constante no edital, facilitando o entendimento de todos os estudantes. Isso pode incluir a disponibilização de materiais informativos em diferentes formatos, realizar palestras explicativas nas escolas, ou até mesmo criar canais de comunicação direta entre a instituição responsável pelo processo seletivo e os estudantes, para esclarecer dúvidas e prestar suporte individualizado. É fundamental reconhecer e enfrentar as desigualdades no acesso à educação e nas oportunidades de participação nos processos seletivos, buscando sempre garantir uma aplicação mais igualitária destes procedimentos.

Na tentativa de minimizar esses problemas, há o empreendimento de ações de divulgação da instituição em escolas públicas. M2 falou sobre as ações de divulgação:

Tem a comissão de divulgação, na comissão de divulgação, pelo menos quando eu estou, a gente vai às escolas e divulga sempre a reserva de vaga, não exclusivamente para pessoas com deficiência, também se fala sobre cotas para pessoas que estudaram em escolas públicas, cotas raciais também (M2).

Em outro caso, o membro 4 traz sua opinião:

Olha! E se eu te falar! Eu não vejo tanto estímulo e participação. Ele já tem... ele já sabe que tem o processo. Ele já sabe que tem o exame. Ele já sabe quem tem a reserva de vagas; então assim, tem um trabalho de divulgação, tem uma comissão que todo ano trabalho indo às escolas (M4).

Dentre os professores que demonstram conhecer formas de acesso do PAEE, podemos destacar P5 e P6:

Sim, então nós temos a política de cotas (P5).

Olha eu não sei se eu estou errado, mas é por edital. Pessoas com deficiência (PcD) (P6).

Poucos participantes demonstram conhecimento sobre ações de divulgação e até mesmo sobre o edital para ingresso, mostrando desconhecimento da política de cotas iniciada em 2016 (os professores participantes, em sua maioria, ingressaram anteriormente a este ano).

É fundamental que as ações de divulgação das políticas de cotas sejam intensificadas e reforçadas, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade em geral. É necessário que haja um esclarecimento sobre os critérios de seleção, os benefícios e a importância dessas políticas para a formação de uma sociedade mais igualitária. Em outros relatos os participantes demonstram não possuir conhecimento sobre as formas de acesso do PAEE ao IF:

Não. No geral também não (P1).

Não, não tenho esse conhecimento. Assim apurado, não! (P4).

Então ele funciona dessa forma uma prova de ingresso como qualquer outro só que atendendo às suas especificidades, né? (P3).

Não, não tenho a menor ideia eu só recebo eles (P7)

Que eu saiba não tem diferente... diferença, mas não sei dizer (P8).

Ao analisar as afirmações de alguns participantes notamos um distanciamento e desconhecimento referente ao acesso ao IFMS (maioria professores), ao contrário dos membros do Napne. Consoante Mendes (2006b), as adversidades relativas a Educação Especial brasileira, não se limitam à falta de acesso. Durante o século XX, os estudantes que tinham acesso à escolarização não necessariamente recebiam uma educação apropriada, devido à ausência de profissionais qualificados e falta de recursos financeiros em sua escolarização (Mendes, 2006b). De acordo com Mendes (2006b, p. 1), “o acesso à educação para as pessoas com deficiência foi sendo aos poucos conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral”.

Segundo dados do INEP de 2009 a 2021 o número de matrículas do PAEE, especificamente em Mato Grosso do Sul, apresenta um aumento de 157%, ou seja, em 2009 com 6.261 matrículas, em 2021 com 16.147 matrículas, se analisarmos por tipo de deficiência destaca-se, em primeiro a deficiência intelectual e em segundo autismo (tabela 5).

Vilaronga *et al.* (2022) explicam que o ingresso do PAEE nas instituições da Rede Federal, passou a ocorrer por meio de processos seletivos com avaliações escritas, o que, durante muito tempo impediu o acesso a esses estudantes. A partir dos anos 2000, os debates sobre ações para acesso, permanência e êxito dos estudantes PAEE são ampliados, pois estas deixam de se tratar de iniciativas individuais das instituições e passaram a ocorrer em toda a Rede Federal (Vilaronga *et al.*, 2022).

Os princípios expressos no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que acompanha a Resolução nº 6, de 20/2012, indicam que qualquer instituição de ensino não poderá restringir o

acesso do PAEE a qualquer curso da educação profissional por motivo de deficiência. Esse documento definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apresentando orientações para a profissionalização dos estudantes PAEE. Segundo o documento, a educação profissional para esse PAEE deve seguir “princípios e orientações expressas nos atos normativos da Educação Especial” (Brasil, 2012c, p. 221). Assim como indicado por alguns participantes nesta pesquisa, Sommer (2020, p. 197), em pesquisa envolvendo o acesso desses alunos no IFBA, identificou como um dos aspectos facilitadores, a reserva de vagas para as pessoas com deficiência.

5.2 INCLUSÃO ESCOLAR

Nesta seção o foco é direcionado à análise sobre as perspectivas dos participantes sobre a compreensão a respeito das políticas de inclusão escolar. Foi realizado, junto aos participantes, questionamentos envolvendo à quantidade de atendimentos referentes ao PAEE no decorrer de sua vida profissional e no IFMS Campus Corumbá, assim como sobre as relações estabelecidas com o PAEE nessa instituição.

No desempenho da função educacional, a Educação Especial vem se consolidando em meio as práticas educacionais no ensino comum, no empenho para construir uma sociedade mais justa, trabalhando nas escolas o convívio e valorização das diferenças. Na realização das entrevistas obtivemos os relatos a respeito do conhecimento sobre as políticas de inclusão escolar de M4 e M5:

A política de inclusão escolar na verdade é uma proposta de política que abarca ou tenta apresentar regras, propostas de ensino ou organização da proposta de ensino para todos os estudantes, independente das características, que é a atual política que rege todo sistema escolar do Brasil (M4).

Para mim a inclusão é o conceito de que nós temos condições de oferecer uma educação para todos e independente de ser um estudante que seja público-alvo de Educação Especial, ele tem o direito de estar aqui. Assim como alunos por exemplo, que nós temos, alunos transexuais, alunos que têm diferentes credos, enfim todas as pessoas, zona rural, urbana, então para mim: o direito à escola para todos todas é um conceito amplo! (M5).

M4 discorre sobre a política de inclusão enquanto “regra”, o que remonta à concepção desta enquanto uma obrigação ou imperativo, a ser cumprido no âmbito escolar. A fala de M5 está em concordância com autores Bortolini (2012) e Bezerra (2018) que apontam que para uma escola se tornar inclusiva, é necessário além da formação dos seus profissionais, avaliar e reorganizar sua estrutura, sua organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, suas práticas de avaliação, bem como revisão das metodologias a serem aplicadas.

Esses estudos trazem apontamentos semelhantes aos do relatório anual da UNESCO (2020), a respeito de uma educação “inclusiva e equitativa”. A busca por uma educação equitativa envolve a compreensão e aplicação dos conceitos de igualdade e equidade de forma adequada. Um conceito se refere à ideia de tratamento igual para todos, independentemente de suas situações individuais. Em um contexto educacional, igualdade significa que todos os alunos recebem os mesmos recursos, oportunidades e suporte, independentemente de suas necessidades ou desafios específicos. No entanto, esta abordagem pode ser problemática, pois não leva em consideração as diferenças individuais que podem exigir tratamentos diferenciados para garantir resultados equitativos (UNESCO, 2020).

M3 apresenta a cota como fator propulsor da inclusão, falando sobre a importância da política de ações afirmativas, que permitem o acesso dos estudantes PAEE, de modo a favorecer igualdade de oportunidades no acesso às instituições federais de ensino. De acordo com Marques (2014, p. 74) a política de cotas é uma iniciativa de cunho institucional incentivada pelo governo federal. No entanto, para que esse acesso possa ser acompanhado com efetivas condições de permanência, os estudantes PAEE requerem uma maior atenção dos profissionais, propiciando não somente o acesso, mas sim garantia de sua permanência e aprendizagem. P8 menciona a falta de acompanhamento para realizar o atendimento aos alunos PAEE:

Tem que ter um acompanhamento muito bom do pessoal que acompanha esse estudante; e também um acompanhamento do professor com essa mesma equipe, que acompanha o estudante. Porque não adianta só deixar o professor lá na sala de aula. Esse aluno tem necessidades especiais, precisa de atendimento e depois... Nunca mais vir saber nada? Nunca mais tem algum acompanhamento com o professor? Não conversar com professor sobre o aluno? Deveria ser um trabalho em conjunto (P8).

Sobre política de inclusão escolar, o professor P1 expõe:

Para mim, a política de inclusão escolar está relacionada com a forma de ingresso desses alunos no instituto; para mim, seriam esse tipo de política, cotas, vagas destinadas para setores específicos, por exemplo, ações do NEABI [Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas], esses tipos de comunidades (P1).

Entendo que a parte de inclusão escolar é tentar dar ferramentas para equalizar o aprendizado dos alunos, dar uma ferramenta específica para alguém conseguir (P2).

É uma política que, como o próprio nome diz: inclui todos! Todos os alunos nas suas mais variantes especificidades (P4).

Eu entendo como qualquer política que tenha por objetivo dar oportunidades às pessoas que têm alguma especificidade (P5).

Alguns professores relatam que desconheciam a política de inclusão escolar até ingressarem no IFMS e reconhecem sua importância (P3, P6, P7). A conscientização sobre a importância da inclusão escolar pode surgir a partir da vivência e experiência direta com alunos PAEE. Isso ressalta a importância de proporcionar vivências e trocas de experiências que promovam a sensibilização dos educadores e o estímulo para ser receptivo à diversidade dentro das escolas. Dentre esses, o professor P6, acrescenta que passou a ter um olhar mais atento para o PAEE, após conhecer a política de inclusão escolar:

Eu não entendia nada até entrar na instituição. É porque a minha experiência como docente antes do IFMS era em escola particular, quase inexistente. Então o que eu sei, foi que eu aprendi nesse tempo de Instituto Federal (P3).

[...] acostumei a entender esses alunos e enxergar o lado deles! E quando eu passei a enxergar e eu já não aceitei o que eu aceitava antes (P6).

Entender mesmo assim na concepção da palavra eu não entendo, eu posso dar uma opinião sobre isso, não sou o entendedor de estudar sobre a política, mas do que eu vivo da minha realidade, que é um recorte muito particular que é trabalhar com o aluno, esse menino que tem necessidade. [...] É uma coisa assim bem complicada e ao mesmo tempo é simples, né? Depende muito das pessoas que estão envolvidas. Então, a política está completamente correta em a gente dar oportunidade, instruir essas pessoas (P7).

A política de inclusão escolar é uma importante conquista, porém, segundo Glat e Pletsch (2010) o aluno necessita dos elementos: presença, participação e construção do conhecimento para sua efetivação. Ou seja, só é possível uma efetivação da inclusão escolar se ao aluno matriculado no ensino comum receber as condições necessárias para participar, aprender e se desenvolver, com base na interação e nos conhecimentos construídos no coletivo, e não somente em sua socialização (Ainscow, 2004; Pletsch, 2005; Glat; Blanco, 2007).

A Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que se tenha o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (Pletsch; Fontes, 2006; Glat; Blanco, 2007).

Ao serem questionados se já haviam atendidos alunos PAEE no decorrer de sua vida profissional, três professores disseram nunca ter atendido alunos PAEE antes de ingressarem no IFMS (P6, P7, P8). Os demais professores entrevistados afirmaram já ter tido experiência com o PAEE (P1, P2, P3, P4), dizendo que estabelecem um bom relacionamento com esses estudantes. Os professores P1 e P3 relataram sobre a ausência e a solicitação de Intérprete de Libras registradas no segundo semestre do ano de 2022:

Eu muitas vezes fui ao Napne em busca de informações para algumas dificuldades, inclusive para cobrar a existência do nosso intérprete de Libras (P1)

Tive dificuldades com um estudante nosso no segundo semestre, na falta dos intérpretes de Libras. Eu tive muita dificuldade com o aluno, precisou de um acompanhamento especial e total. Ele não consegue ler os lábios como a outra aluna consegue, ele não ouve mesmo. Então fica difícil. Ele não lê bem em português! Além de ser boliviano, a língua mãe dele é a Libras e em uma terceira opção ele usa o português (P3).

As narrativas dos participantes P1 e P3 nos fazem refletir sobre a preocupação do profissional em atender esse aluno e nos remete analisar as especificidades de uma cidade localizada em região de fronteira, no qual a predominância da língua portuguesa nas escolas do lado brasileiro leva a entraves na comunicação entre professores e os alunos estrangeiros. Na instituição, em relação ao estudante boliviano surdo, ocorre o uso da Língua Brasileira de Sinais e não da *Lengua de Señas Boliviana*, como primeira língua ou materna da pessoa surda; e a segunda língua tem sido o espanhol. Essa complexidade acarreta desafios para a instituição que precisa estar pautada na heterogeneidade da população atendida por ela. É necessário valorizar o ensino da língua portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais, mas também desenvolver estratégias de inclusão para os estudantes que falam outras línguas, a fim de garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todos os alunos. Os relatos dos membros e professores mostram a sua preocupação com a acessibilidade para com os alunos PAEE.

No IFMS tem-se um crescente número de matrículas de alunos na educação profissional, única instituição de educação profissional federal no estado de Mato Grosso do Sul. Os primeiros registros datam de 2010, com 123 matrículas; em 2021 haviam 5.730 matrículas na Rede Federal; ou seja, um aumento de mais de 4.500% (tabela 2). No IFMS Campus Corumbá haviam em 2011 cerca de 171 alunos e em 2021 foram registradas 651 matrículas (tabela 6). Ocorre um aumento de matrículas PAEE na Rede Federal no decorrer desses anos.

Entendemos que estar inserido na sociedade e dela poder participar é direito de todos, independentemente de suas condições. As instituições de ensino têm a obrigação não só de matricular os alunos PAEE, ou de ofertar o atendimento educacional especializado, mas devem promover ações no sentido de sensibilizar a comunidade escolar e promover acessibilidade atitudinal, tecnológica, pedagógica, entre outras (Pletsch; Souza, 2021).

5.3 ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO AS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE)

Essa seção diz respeito a implementação do Napne, seus espaços, atribuições do cargo, frequência de reuniões da equipe, carga horária existente, estruturações das ações. M5 destaca:

Em 2011, no meio do ano que a gente começou a ter graduação no Campus. E aí logo no início, já veio a informação de que a gente tinha que compor o Napne. E naquela época nós não tínhamos muita informação direito... A implementação do Napne veio acompanhando também a própria política, é com a política que a gente vê que o Napne ganha força porque o Napne pode ter existido desde sempre, mas se não tem o aluno, era uma coisa meio vazia de sentido, porque a gente sabia que a gente tinha que fazer (M5).

Os documentos oficiais apontam o início da institucionalização dos Napnes no IFMS no ano de 2016 (IFMS, 2014), o que pode indicar que mesmo antes de sua “oficialização” os Napnes já vinham sendo organizados no IFMS, conforme assinalado por M5. Mesmo porque, observa-se a primeira matrícula do PAEE no campus Corumbá no ano de 2013 (tabela 7).

Ao questionarmos sobre a existência de um espaço físico no IFMS Campus Corumbá para concentrar as ações do Napne (para reuniões, guarda de material, etc.), as respostas sobre a inexistência de um espaço se fez presente entre os membros (M1, M3, M4):

Não, assim dedicado não tem! Eu sei que fica acaba vinculado ao NUGED que é um núcleo de gestão educacional (M1).

Não, uma sala para a gente não! (M3).

Não tem (M4).

Em outra resposta vimos que um dos participantes entende que um espaço físico específico para o Napne corresponderia a um espaço de segregação:

Isso é um debate também, se a gente tem que ter, ou não, esse ambiente. Até porque é uma sala especializada pode se entender assim, [...] trazendo também a segregação, então, que são as experiências anteriores. E hoje o objetivo é fazer integração, então o espaço que o Napne usa com os professores são os mesmos que os alunos sem NEE [Necessidades Educacionais Específicas] ocupam (M2).

A existência de um espaço para reuniões entre os membros do Núcleo, guarda de material, reunião com alunos e família, em si, não caracteriza um atendimento segregado, semelhante a uma “classe especial”. O participante não apresenta outros argumentos enfatizando esse aspecto, no entanto, entendemos a sua preocupação. Ao refletir sobre a

existência de um espaço físico no IFMS Campus Corumbá para o Napne, é possível compreender a importância desse espaço para a inclusão e acessibilidade dos estudantes atendidos. Um local próprio fortaleceria as ações do Napne, facilitaria o acesso aos recursos necessários e contribuiria para a criação de vínculos entre os estudantes. Por outro lado, os IFs organizam seus serviços conforme as suas possibilidades, sendo que, nem sempre ter um espaço físico significa excelência de atendimento.

No Regulamento do Napne (IFMS, 2016, p. 15, cap. VII, art. 23), afirma-se que “cada campus determinará local apropriado para funcionamento do Napne em consonância com as necessidades de atendimento e de acessibilidade”. Em seu parágrafo 1º complementa:

§ 1º O local destinado ao Napne será utilizado para o desenvolvimento dos serviços de acesso e permanência dos estudantes no IFMS. Deverá ser um espaço adequado e estruturado com mobiliário e equipamentos necessários para prestar atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (IFMS, 2016).

No mesmo artigo 23, especifica-se a estruturação do ambiente com mobiliários e equipamentos (IFMS, 2016). Diante das respostas obtidas, percebemos que o Napne possui equipamentos para atendimento aos alunos, mas verificamos um desconhecimento da existência destes por alguns membros (M1, M2, M3). A literatura relata a importância da existência de um espaço com recursos específicos para atendimento aos alunos com deficiência (Bezerra, 2018), o que não poderia ser subestimado na execução das políticas educacionais e práticas institucionais.

Com relação às atribuições do trabalho da equipe do Napne do Campus Corumbá, foi possível classificar dois grupos voltados a ações específicas: “inclusão” e “assessoramento ao PAEE”. Na “inclusão” estão relacionados a promoção da convivência e o respeito pelas diferenças na escola:

O que mais eu participo, a gente tem um evento do Napne, que eu trabalho aqui na organização, como eu sou professor de informática a gente tem nossos alunos também, então na informática a gente tem as reuniões semanais; então, volta e meia assim eu peço um espaço para conscientizar os professores para que também envolvam esses alunos em projetos de pesquisa (M2).

Eu criei uma cartilha anticapacitista com algumas frases, enfim, ainda não publicamos, mas eu estava fazendo, eu preciso terminar para deixar como material e a gente vai desenvolvendo projetos (M3).

Entre as atribuições destinadas ao “assessoramento” estão as ações de acompanhamento dos estudantes atendidos pelo Napne, realização de “adaptações” e orientação aos professores, conforme M1 e M5.

Fiz acompanhamento para conversar com o aluno, saber do que que ele precisava, de materiais (M1).

A atribuição do Napne como um todo, de acordo com o regulamento [...] é garantir a questão da acessibilidade na instituição (M5).

Segundo o relato de M1, as demandas de atendimento vão chegando e são distribuídas para uma provável resolução, de acordo com especificidades dos componentes do Napne:

Não são funções às vezes muito específicas, a gente atua de acordo com a disponibilidade ou a habilidade. As demandas vão surgindo e vão sendo atendidas na medida em que os estudantes PAEE ingressam na instituição, conforme a disponibilidade de cada membro do Napne (M1).

O trabalho acontece por demanda, de forma emergencial após a entrada do estudante PAEE, o que, a depender da forma em que se trabalha, pode levar a atendimentos inadequados, podendo acarretar transtornos no que se refere a uma avaliação mais ampla, devido ao limite de tempo, gerando um atendimento minimizado não abordando as demandas específicas do aluno. Assim como, há dificuldades na articulação entre profissionais, quando as demandas são atendidas de forma isolada e emergencial. Pode ser difícil coordenar esforços e trabalhar de forma colaborativa, além de existir sobrecarga transferida de forma emergencial aos profissionais.

As questões emergenciais remetem aos indicadores educacionais que mostram o crescente número de matrícula do PAEE na educação profissional da Rede Federal no estado do Mato Grosso do Sul. Haviam em 2011 três matrículas e em 2021 são registradas 81 matrículas (tabela 3); ou seja, um aumento de 2.600%. O IFMS Campus Corumbá também apresentou crescimento das matrículas PAEE. Sua primeira matrícula foi registrada em 2013 e em 2021 haviam seis matrículas, embora em números absolutos o número seja pequeno, houve um aumento de 500% (tabela 6). Nessa perspectiva, um maior planejamento poderia criar condutas institucionais para o AEE, sem incorrer em improvisação.

Essa forma de lidar com os estudantes PAEE não é exclusiva do campus em questão, sendo uma conduta replicada em outros IFs. Perinni (2017) mostrou em sua pesquisa a busca por adequações após demandas no IFES Campus Santa Teresa e Campus Itapina. Borges (2019)

também verificou que os Napnes, geralmente, utilizam os profissionais que têm no campus, de acordo com as demandas que vão surgindo. “Várias das decisões relacionadas ao estudante PAEE têm sido tomadas após o ingresso do aluno na instituição, principalmente após as seleções incluírem a reserva de vagas destinadas as pessoas com deficiência” (Vilaronga, 2022, p. 59).

O professor P1 relatou sentir ausência de acompanhamento do Napne junto aos professores. A percepção de falta de acompanhamento do participante da pesquisa, a depender da situação, pode acarretar dificuldades para implementação das políticas de inclusão escolar. Nesse caso, seria importante o ajuste das expectativas sobre suas respectivas funções entre os profissionais da instituição.

Alguns participantes relataram preferir a comunicação pessoal direta do que o contato por e-mail, para a resolução de problemas ou busca de informações referente ao PAEE atendido pelo Napne (P1, P5, P6, P8). Conforme P1:

[...] entre o Núcleo e outros setores, muitas vezes, eu prefiro até presencialmente que acaba sendo mais rápido e mais rica a troca de informação, por e-mail também, nunca tive problema! (P1).

A maioria dos professores relatou recorrer com frequência tanto ao Napne quanto ao Núcleo de apoio pedagógico do Campus, como meio de suporte pedagógico (P3, P4, P5). Outros docentes não explicitaram com clareza o setor ao qual recorrem (P2, P7). Entendemos, assim como Borges (2019), que esse distanciamento pode prejudicar o processo de escolarização dos alunos.

No Campus Corumbá verificamos que os membros do Napne são os principais responsáveis pelas ações para a implementação da política de inclusão escolar, atendendo as demandas do PAEE, assim como constatado nos trabalhos de Borges (2019), Oliveira (2021), Rodrigues (2019), Sobreiro Filho (2020), Cortes (2014) e Silva (2017). No entanto, a atuação desses profissionais esbarra em algumas dificuldades, como a possibilidade de ter um servidor para atuar exclusivamente no núcleo, conforme verificado em outras pesquisas (Oliveira, 2021; Silva, 2017). Se por um lado, essa organização pode representar uma potencialidade devido à diversidade da formação dos membros do Napne (com equipe composta por psicólogo, professores, secretaria executiva e pedagogos); por outro lado, traz fragilidades, pois esses profissionais precisam atender as demandas do Napne e cumprir a carga horária destinada ao cargo para o qual prestaram concurso.

Os participantes relatam não haver uma carga horária específica para atuação no Napne:

Uma carga horária, não. Não tem! E se tivesse no papel seria só no papel. Se tivesse no papel, seria muito mais do que estaria no papel! (M5).

Não, o Napne não tem carga horária disponível (M2).

Existe, e a gente precisa colocar no nosso PIT, no nosso plano individual de trabalho, uma carga horária, eu acho que eu tenho uma hora e meia como membro do Napne (M3).

De acordo com o Regulamento do Napne emitido pelo IFMS, no artigo 27 (IFMS, 2016), os membros do Napne deverão ter sua carga horária adequada de acordo com as atividades do Núcleo e/ou necessidades apresentadas. Percebemos que os membros disponibilizam sua carga horária de trabalho no Napne, em tese, de acordo com a necessidade. Entretanto, na prática essa carga horária é disponibilizada de acordo com a possibilidade, devido ao atendimento de outras atividades institucionais, o que pode prejudicar as ações do mesmo em relação ao atendimento dos estudantes PAEE. A respeito disso, a pesquisa de Oliveira (2021) realizada no Instituto Federal de Brasília apresenta sugestões de possíveis mudanças relacionadas a composição da carga horária para atender as demandas do Napne, como maior discriminação das ações em planos de trabalho, de modo a propiciar maior possibilidade de atuação de seus membros.

Para Vilaronga (2022), embora os institutos apresentem uma boa diversidade de profissionais atuando nos Napnes, a disponibilidade de horários fica comprometida. Lisboa (2017) reafirma que, para os coordenadores dos núcleos, um dos principais desafios para o funcionamento dos Napnes estava associado à dificuldade em encontrar membros com carga horária compatível, para neles atuar. Registrou a dificuldade de ter a “presença de equipes multidisciplinares nos campi, trabalhando com os NAPNEs bem como liberação de carga horária dos membros para participação ativa no trabalho do Núcleo” (Lisboa, 2017, p. 100).

Os participantes, ao ser questionados sobre a frequência de reuniões entre os membros, para discussões, repasse de informações e demais informações, explicitaram sobre a pouca frequência de reuniões gerais (M1, M2, M3). M5 expôs a frustração de não haver reuniões fixas ou com maior periodicidade entre os membros. Os motivos pelos quais não há reuniões frequentes não foram citados.

[...] não fazemos reuniões com frequência, já foi tentado fazer desse jeito e acabou não dando certo (M5).

Na hora em que a gente tem a demanda, a gente conversa com a chefia e tenta negociar (M1)

Elas ocorrem de acordo com a demanda, então há períodos com maior frequência de reuniões e há períodos e que é meio sazonal. Ocorrem de acordo com a necessidade, se, por exemplo, tem que organizar algum evento, organizar algum atendimento com estudante, algum atendimento familiar, administração específica, a gente vai fazer um processo de acompanhamento (M4).

Com base nos relatos acima e considerando que os índices de matrículas aumentam a cada ano, podemos inferir que a instituição precisa aumentar o apoio ao Napne, para que este tenha condições de ampliar seu potencial de apoio aos docentes e aos alunos PAEE, sobretudo devido à sobrecarga de tarefas perante as duplas funções dos profissionais que compõe o Napne. As reuniões periódicas da equipe para planejamento é uma das sugestões destacadas no trabalho relacionado ao Napne dentro dos Institutos Federais (Lisboa, 2017).

As demandas estão aumentando a cada ano conforme vimos no capítulo 4, tanto em nível estadual quanto no município de Corumbá. Em 2022 houveram seis alunos matriculados no IFMS Campus Corumbá (Brasil, 2022), diante disso o M5 relata:

As demandas vão chegando, acaba que não fica só na equipe do Napne. Fica mais amplo, porque sempre a gestão e os professores são envolvidos (M5).

O trabalho realizado pelo Napne não deve ser uma ação isolada dos demais setores, conforme demonstrado por Borges (2019) em sua pesquisa envolvendo o IF Goiano, que aponta diferentes obstáculos separados em quatro categorias: âmbito institucional, âmbito administrativo, âmbito educacional e âmbito familiar, com a necessidade de parcerias em diferentes setores da instituição.

Dentre as ações realizadas pelo Napne Campus Corumbá, relatados nesta pesquisa, destacamos a produção de materiais pedagógicos acessíveis, adaptações de materiais e aconselhamento pedagógico sobre um aluno em específico, conforme M5.

Nós fizemos com o aluno surdo boliviano, depende do aluno, não é para todos; porque ele estava no segundo semestre; muita coisa a gente ainda tinha que construir e orientar os professores (M5).

Não foi explicitado quais “adaptações” foram realizadas e se houve alguma ação realizada com o aluno em questão ainda no primeiro semestre do ano letivo. Porém, não nos atentamos em solicitar no ato da entrevista quais os tipos de adaptações realizadas.

M2 explicitou que as ações em relação ao PAEE partem das experiências vivenciadas no Campus por algum professor, e quando a prática é bem-sucedida, ocorre o repasse para os demais profissionais, no que se refere a produção de materiais pedagógicos acessíveis, acessibilidade atitudinal, entre outras, para atender o PAEE.

[...] o profissional em questão é professor desse aluno e desenvolveu ali uma estratégia que deu certo com ele. Aí a gente compartilha com os demais, então verificamos quais são para repassar (M2).

No que se refere a participação/comunicação entre a família e os professores e membros do Napne no Campus Corumbá, as respostas foram variadas. A comunicação com as famílias é realizada mais frequentemente pela coordenação do Napne, nos momentos de ingresso do aluno, principalmente se for cotista. Conforme M5, em alguns casos, havendo necessidade por algum motivo educacional via instituição, a comunicação com a família é retomada, em outros casos o diálogo com a família se constitui como um desafio.

Eu acho que o desafio é a gente conseguir realmente dialogar com a família e facilitar de uma forma que funcione para eles. Existe, às vezes intermediado pela assistente social (M1).

Sim, é frequente (M2).

É constante, desde quando a gente atende aluno que é cotista (M5).

Ao questionar sobre a relação com as famílias, as respostas dos professores divergiram das respostas dos membros, com a afirmação de que o contato direto mais frequente é realizado pelo coordenador do Napne (P3, P4, P5, P6, P8).

Dos três estudantes atendidos, não tive nenhum contato com a família (P2).

P7 asseverou que existe pouca periodicidade de comunicação com a família, sendo que o seu contato é realizado via *WhatsApp* (P7). Entendemos que a família deve ser considerada um ator importante no contexto de ensino aprendizagem, enquanto uma aliada no processo de construção das estratégias a serem utilizadas na escolarização dos alunos.

De acordo com Glat e Pletsch (2004), o nível de inclusão do PAEE depende da participação e do envolvimento da família na vida dos alunos. Por meio da colaboração entre família e profissionais é possível superar alguns obstáculos que impedem a plena participação

e desenvolvimento do aluno PAEE no sistema de ensino, assim como, atingir seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Bettin (2013), o processo de inclusão no âmbito escolar deve envolver não somente os profissionais, mas, também, os familiares dos alunos PAEE, pois nesse processo, muitas contribuições poderão ser fornecidas à instituição escolar como fonte segura de informações sobre o aluno. Em nossa pesquisa, conforme os relatos, apesar da participação da família ser pequena, é unânime o reconhecimento dos participantes sobre a importância da sua cooperação na aprendizagem:

Apresentando as demandas, porque o laudo é uma coisa muito rígida, muito genérica (M1).

Muita coisa, quando não há negacionismo, quando eles não negam a condição (M2).

A família é tudo (M5).

A família ajuda o aluno a se manter fazendo as atividades (P2).

A parceria tem que existir não só entre o professor e o Napne, mas também entre professor, o Napne e a família (P8).

Constatamos dificuldades encontradas pelo Napne e participantes, principalmente os professores, em acompanhar o estudante em diálogo com os familiares, aspectos também relatados na pesquisa de Medeiros (2020), que indicou as limitações em promover um diálogo qualificado entre os profissionais e as famílias em seu contexto de investigação. Segundo Mendes (2006a), para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, a colaboração entre professores, familiares e outros profissionais da escola deve ser efetivada, sendo que, para Rodrigues (2019), a família pode formar uma rede de apoio para os profissionais, como meio de troca de experiência e formação, com saberes formais e informais a serem compartilhados.

Segundo Lima, Brito e Silva (2019, p. 1117), “o movimento de inclusão escolar requer o envolvimento de todos os profissionais da escola, dos alunos e também dos familiares”. Ainda segundo as autoras, a família e a escola, quando trabalham em conjunto em direção a um objetivo comum, compartilhando recursos e responsabilidades, têm grande oportunidade de desenvolverem um trabalho de sucesso, já que ambas desejam o progresso, o sucesso e a satisfação do aluno. É importante estabelecer uma comunicação aberta e constante com as famílias, buscando entender suas expectativas e compartilhando informações sobre o progresso dos alunos, atitudes que criam canais de diálogo e feedback para que os pais e responsáveis se sintam à vontade para expressar suas preocupações e até proporem sugestões.

Vale destacar, que é na família que o indivíduo estabelece suas primeiras relações sociais e desenvolve habilidades básicas de comunicação, afeto e aprendizado. É necessário um esforço conjunto entre a gestão e profissionais no sentido de proporcionar maior visibilidade às ações realizadas no processo de inclusão escolar, juntamente com as famílias, que precisam ser envolvidas no percurso escolar dos seus filhos. Quando gestores, profissionais e famílias trabalham em conjunto e com comprometimento, a inclusão escolar pode ser uma realidade alcançável, proporcionando um ambiente educacional mais justo, respeitoso e enriquecedor para todos os alunos.

5.4 FORMAÇÃO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Compreendemos que o apoio da gestão e seu comprometimento com a melhoria do atendimento aos estudantes PAEE são fundamentais para o desenvolvimento das inúmeras atribuições do Napne. O comprometimento do Núcleo para a formação dos profissionais está presente no Regulamento do Napne do IFMS Campus Corumbá, que atribui a este a responsabilidade de promover ações/eventos de sensibilização e cursos de formação continuada em educação inclusiva aos professores e demais servidores (IFMS, 2016).

De acordo com o M5 a equipe do Napne promove formações envolvendo ciclos de palestras. A última formação foi realizada no primeiro semestre do ano de 2022, por meio de quatro encontros via Google Meet.

Esse ano, como a gente teve no primeiro semestre a falta dos intérpretes, a gente teve que trabalhar as formações para poder, meio que, melhorar um pouco a condição do trabalho do docente [...]. Verificamos a ausência do intérprete para atuar em sala de aula no campus, por isso a necessidade de um curso para qualificar/orientar o professor/profissional no atendimento ao aluno PAEE (M5).

No segundo semestre de 2022 foi realizado o Encontro dos Napnes do estado de Mato Grosso do Sul, no Campus Corumbá, um evento envolvendo todos os campi.

[...] queríamos realizar novamente ciclo de formação, mas foi feito o encontro do Napne. Dissemos: ‘Não vamos fazer os dois, vamos fazer só o encontro do Napne’. Então, entendo que isso já foi uma formação (M5).

M5 expõe a escassa participação dos professores neste encontro. O encontro aconteceu em três dias úteis de tempo integral e de forma presencial, ficando muitas vezes impossibilitada a participação do professor, diante de uma carga horária complexa de trabalho. Também é

perceptível uma sobrecarga de trabalho envolvendo os membros dentro da instituição, expondo a necessidade de escolha dentre as demandas existentes. Atender a essa demanda parte de um pressuposto de cooperação entre administração do campus e professores, para uma efetiva participação, objetivando a formação para atender o PAEE.

Sobre as palestras, P1 e M3 relataram:

Eu acho que não se enquadra em curso, nós tivemos circuitos de palestras a respeito de inclusão a respeito do atendimento desses alunos; mas curso eu acho que não (P1).

Acho que falta no instituto mais ações para a gente se preparar, acho que falta na questão prática, de uma adaptação de uma atividade, entender mais sobre isso (M3).

Outros professores relataram não ter sido realizadas formações a respeito do atendimento ao PAEE (P2, P4, P6, P8). No entanto, as formações ocorrem por meios digitais, promovidas pelo próprio IFMS Campus Corumbá ou em parceria com outras instituições (M5). Assim como constatado na pesquisa de Rodrigues (2019), elas têm características mais teóricas, embora existam, dentre estes cursos, algumas aplicações práticas.

Outro professor expõe a importância de formações esporádicas e flexíveis como meio de antecipação ao recebimento do aluno e não o contrário:

É talvez algo nesse sentido que a instituição precisa pensar, não só no momento; mas, oferecer de forma esporádica, não só quando tem [a matrícula do aluno] exatamente. Já trabalhar com esse tipo de formação que, sempre vai ter parte dos professores que vai estar em aula, ele não vai poder participar. Então deveria ser uma forma mais flexível, sem essa questão de horários, para que os profissionais professores e os outros profissionais pudessem ter essas formações. Além de a gente poder estar um pouco melhor preparado quando tiver que atender estudantes com necessidades educacionais específicas, eu acho que ela também contribuiria para criar e fortalecer a consciência na equipe. Tem que dar a necessária importância à inclusão, a instituição tem que realmente garantir e nós como profissionais professores, pedagogos, somos os instrumentos da instituição para garantir que esse direito seja alcançado (P5).

Outras formações além das citadas são disponibilizadas de forma mais geral, ou seja, via IFMS, não restritas ao Campus Corumbá. São repassadas para quem interessar; geralmente sendo divulgadas via e-mail (M5). No entanto, a maior parte dos participantes não mencionou essas formações. Os conhecimentos dos profissionais que atuam no processo de inclusão escolar devem advir de um processo ininterrupto de aprendizagem, aplicação, reflexão e renovação. Para tanto, ter conhecimento sobre possibilidades de formação e estar aberto e acessível em sua prática pedagógica é parte importante neste processo.

5.5 PERMANÊNCIA

O IFMS, em seu PDI 2019-2023, estabelece como um dos meios de permanência dos estudantes no IFMS, o Programa de Assistência Estudantil. De acordo com a Resolução nº 2, de 29 de janeiro de 2018, esse Programa tem como competência: “definir os tipos de auxílio (permanência, transporte, alimentação, moradia, indígena e quilombola, eventual) e estabelece os requisitos para solicitação do auxílio” (IFMS, [s/d]a, p. 48). Esse acompanhamento depende da condição social do estudante (M5), o que está relacionado a diversos procedimentos adotados pelo IFMS Campus Corumbá como meio de garantir a permanência do PAEE.

A princípio, é disponibilizado auxílio permanência, como apoio financeiro ofertado a todos os estudantes do IFMS elegíveis para o seu recebimento. O Napne informa aos familiares quando esse edital é aberto:

Quando abriu o edital, entramos em contato com o pai dele: “olha, está aberto o edital, o senhor precisa trazer tais e tais documentos. Vamos fazer a inscrição e ele recebe!” (M5).

A orientação familiar oferecida para permanência do aluno PAEE relatada por M5, está relacionada a questões econômicas/financeiras, não fazendo referência à acessibilidade didática/educacional. Siqueira (2018) afirma que “ a Assistência Estudantil é uma das vias que pode contribuir para a permanência” se considerar as questões financeiras, porém somente estas não garantem a participação e aprendizagem dos alunos PAEE (Siqueira, 2018, p. 56-57).

Segundo o PDI 2019-2023, compreende-se como ações de inclusão e diversidade aquelas que visam incluir os estudantes nas atividades institucionais, objetivando oportunidades igualitárias de acesso e permanência às pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento ou outros transtornos de aprendizagem. Fala-se também em considerar diferenças de classe social, gênero, idade e origem étnica (IFMS, [s/d]a).

A Política de Inclusão e Diversidade consta no Regimento Geral do IFMS e tem por objetivo promover a igualdade étnico-racial e de gênero nas diversas atividades em âmbito institucional, de forma a contribuir com a permanência e com o êxito dos estudantes, bem como reduzir a vulnerabilidade social, fortalecendo relações étnico-raciais e de gênero (IFMS, [s/d]a). O IFMS possui o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) para todos os campi que prevê, como objetivo estruturador desse núcleo, a definição de normas de inclusão a serem praticadas no IFMS, de modo a

promover a cultura da convivência, o respeito à diferença e a superação de obstáculos arquitetônicos e atitudinais para que seja possível garantir a prática da inclusão social na instituição (IFMS, [s/d]a).

Ainda, sobre a permanência, foram relatados procedimentos como horário de atendimento individual com o professor de sala de aula. Houve menção a outras estratégias, como possibilitar ao aluno cursar apenas algumas disciplinas, para facilitar o seu acompanhamento (M5).

Ele conseguiu um horário, com a professora substituta para ensinar matemática e ele está entendendo. [...] Não vai matricular em matemática II, não vai ter que fazer a matemática III. Faz as outras, porque depois a gente vai voltar e você vai fazendo só a matemática (M5).

[...] a gente tenta dar uma organizada, e tem a questão da quantidade também de carga horária, a gente é maleável nesse sentido (M3).

Verifica-se a organização e redução das disciplinas ofertadas, de acordo com a necessidade e desenvolvimento do estudante. Segundo Sommer (2020) um dos desafios na implementação da inclusão escolar corresponde à adaptação/flexibilização curricular. A flexibilização curricular se caracteriza como ajustes e modificações que devem ser proporcionadas em todas as instâncias curriculares, com o objetivo de responder a necessidade específica de cada aluno (Sommer, 2020). Entendemos que essas práticas podem ser profícuas se não forem entendidas ou conduzidas como um empobrecimento do currículo.

M2 discorre sobre a necessidade de conclusão dos cursos pelos estudantes PAEE na instituição:

Eles entram aqui no IF e eu tenho impressão que eles se sentem acolhidos. [...]. Então, eu não percebo muita evasão agora, mas eu não percebo eles concluírem os cursos; isso aí é uma coisa que eu acho que a gente está precisando (M2).

Garantir que os alunos concluam com sucesso seus cursos é fundamental para o fortalecimento a longo prazo da instituição e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Nessas situações, as ações escolares precisam ser executadas em uma perspectiva pautada na diversidade, não direcionada a um padrão de normalidade o qual todos os alunos tenham que alcançar. É preciso potencializar, assim como assinalam Vilaronga *et al.*, (2022), o fortalecimento e a junção das equipes enquanto promotoras de espaços de formação, a partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas na instituição.

M5 enfatiza a importância de desenvolver nos alunos PAEE a independência nas resoluções de questões do seu cotidiano dentro da instituição, sem que desenvolvam dependência dos membros do Napne:

O aluno falou assim: “O professor L. não pode me orientar semestre que vem porque ele tem compromisso, não vai poder me orientar!” Ele já sabe se virar sozinho! (M5).

A disponibilização de alimentação escolar veio à tona, ao perguntarmos sobre a permanência dos alunos PAEE:

Uma das questões é a própria oferta da merenda, porque a gente sabe que na rede municipal é um dos atrativos, porque não adianta, não tem como uma pessoa estudar com a barriga vazia (M1).

A merenda. A gente espera que em breve seja refeição, porque por enquanto não está tendo refeição, está sendo biscoito e chá, e isso não alimenta (M5).

Os participantes citaram como meio de permanência no âmbito escolar, para além dos estudantes PAEE, a disponibilidade da alimentação no Campus. O participante P7 falou sobre a influência das questões econômicas/sociais do município no processo de escolarização dos estudantes do IF, o que as pesquisas consultadas não mencionam entre seus resultados.

As concepções dos membros do Napne sobre a permanência dos alunos PAEE são semelhantes às dos professores em alguns aspectos. Conforme P2:

Eu acho que a gente peca nisso, não vejo que a gente tem uma política para manter esse aluno dentro do IFMS [...]. A gente não cria esse ambiente, não faz atividades para ele se integrar, a única coisa que a gente faz é mudar o jeito de apresentar a disciplina e acaba, a gente não tem uma política para esse público, está faltando! (P2).

A orientação e acompanhamento dos profissionais para o atendimento do PAEE, para mitigar dúvidas e inseguranças, fazem-se necessários. A formação dos professores vem à tona como um desafio indicado pelos membros do Napne e professores entrevistados (M4, P3, P4, P6, P8):

Eu falo por experiência própria, um dos desafios é a questão da preparação do professor (P1).

Eu acho a questão de a gente não ter pessoal habilitado... (M1).

Os entrevistados reconhecem a importância da preparação do professor para atuar com seus alunos. Esse desafio também é assinalado por Bortolini (2012) no IFRS Campus Bento Gonçalves:

Tendo em vista que o professor é o elemento mediador entre o aluno e o conhecimento e que sua formação inicial não contempla a educação inclusiva, notifica-se que a falta de preparo é um dificultador no processo de inclusão da diversidade na instituição (Bortolini, 2012, p. 120).

Em geral, os profissionais que atuam no Ensino Técnico, Científico e Tecnológico são bacharéis, sendo que em sua trajetória acadêmica muitos não tiveram contato com alunos PAEE e a Educação Especial. De acordo com P3, P6 e P8 a permanência também se dá por meio de adaptações de materiais e adequações atitudinais que atendam a demanda do PAEE:

Incentivando ações e adaptações do material para que esses alunos possam ter acesso, eu vejo como uma forma de garantia de permanência e êxito desses estudantes (P3).

Eu deleguei a atividade para ele e ele se sentiu o máximo, aí ele se sente útil entre aspas, isso é incluir (P6).

Foi procurado que o professor adequasse o material (P8).

Há registros sobre a falta de profissionais para atender a demanda de elaboração de materiais acessíveis (P3, P5) e possibilitar maior visibilidade e participação dos alunos PAEE em atividades do campus (P6, P8). Para uma efetiva inclusão escolar do PAEE, são imprescindíveis ações que considerem a acessibilidade atitudinal, metodológica, a parceria entre os setores, desejo dos profissionais em ampliar os conhecimentos e o interesse institucional em formar os seus profissionais e buscar profissionais capacitados como meio de suporte no atendimento ao PAEE. Concordamos com Vilaronga *et al.* (2022), ao afirmarem que as instituições de ensino precisam se apropriar de sua parcela na corresponsabilidade pelo processo de formação do PAEE na Rede Federal.

O professor P1 falou sobre a importância do Napne para a instituição e permanência dos estudantes PAEE:

Eu vejo especificamente, esses alunos e o Napne. O Napne é a âncora desses alunos (P1).

O Napne é reconhecido como responsável quase exclusivo pela permanência do aluno PAEE no IFMS Campus Corumbá, conforme esse participante, o que já foi constatado na pesquisa de Santos (2022) em outras unidades. De acordo com Rosa (2011), “muitas

instituições componentes da Rede, simplesmente delegam as funções ao NAPNE e imaginam estar em dia com as responsabilidades inclusivas” (Rosa, 2011, p. 79). O trabalho desenvolvido pelo Napne é de extrema importância, porém não é e nem deve ser visto como o único setor responsável pelo desenvolvimento das ações para a efetiva inclusão dos alunos PAEE dentro dos IFs (Vilaronga, *et.al.* 2022, p. 34).

Estudos nacionais indicam que, para a manutenção das matrículas existentes, fazem-se necessárias ações específicas para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito dos alunos PAEE matriculados em classes comuns (Sommer, 2020; Perinni, 2017; Silva, 2011; Marques, 2014).

5.6 DESAFIOS E CONQUISTAS

De acordo com Kassar e Rebelo (2013):

Encontramo-nos hoje diante do desafio de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes bastante específicas (Kassar; Rebelo, 2013, p. 39).

Como promover a inclusão escolar, sem deixar de lado as especificidades dos alunos PAEE? Apresentamos nesse eixo, alguns desafios e conquistas referentes ao processo de inclusão escolar considerando a interface Educação Especial e a Educação Profissional, presentes nas escolas brasileiras.

Dentre os desafios citados, dois deles já foram abordados em eixos anteriores: a necessidade de diálogo com a família e a formação de professores. Como desafios, acrescentamos a questão dos recursos (financeiros e humanos), bem como a falta de disponibilidade de carga horária para atuar no Napne:

Recursos financeiros e recursos humanos (M5).

Precisa de uma pessoa com formação que eu tenho interesse, mas, a pessoa não tem tempo! Então... O que a gente precisa é de um professor de AEE (M5).

A pouca disponibilidade de tempo para trabalho e a demanda pela contratação de um professor de AEE foi corroborada por outros participantes (P3, P4, P6, P7, P8). Os participantes da pesquisa demonstram preocupação com a necessidade de recursos humanos e apoio financeiro para a produção de materiais acessíveis.

Há ênfase na solicitação dos participantes por um profissional habilitado para prestar apoio aos professores da sala de aula comum, no que se refere aos processos de acessibilidade curricular e produção de recursos pedagógicos. De acordo com Vilaronga *et al.*, (2022), um dos dados envolvendo a pesquisa de Rodrigues-Santos (2020) que chamou a atenção, foi a ausência de um professor de AEE com qualificação adequada para atender ao PAEE em um IF. Há o reconhecimento desse profissional na Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Brasil, 2015b, art. 28, XI).

No entanto, a despeito do seu reconhecimento nos documentos oficiais e discursos dos participantes, no lócus de pesquisa em questão, essa não parece ser uma prioridade. Por outro lado, foram registradas visões diferentes sobre como deve ser a atuação do professor de AEE entre os entrevistados e os membros do Napne. O membro M2, ao ser questionado sobre a atuação de um profissional de AEE na instituição, afirmou:

Isso é um pouco polêmico, porque se tivesse essa figura aqui, eu entendo, na minha visão que os outros professores achariam que o problema é dele, é ele que tem que resolver isso, entendeu? Então, não sei até que ponto isso seria positivo [...] Na minha visão, isso seria um desestímulo à inclusão. Eu acho que poderia ser bom se isso não implicasse na redução do engajamento, seria bom, mas tem esse problema (M2).

Entendemos o posicionamento apresentado por M2, uma vez que introduzir uma figura específica para lidar com “problemas de inclusão” na escola é passível de implicações negativas. Ainda assim, é crucial encontrar maneiras de garantir que a inclusão seja priorizada e que os professores recebam o suporte necessário para lidar com os desafios relacionados à diversidade de alunos. Perinni (2017), em sua pesquisa no IFES, mostrou a busca da instituição por novas vagas de profissionais da Educação Especial efetivos, entretanto, a distribuição de vagas para concurso público é feita de acordo com o número total de estudantes, ou seja, nem sempre o professor de AEE (denominação dada pela autora) será prioridade, tendo em vista os diferentes tipos de necessidades do PAEE que um mesmo campus poderá receber.

Vilaronga *et al.* (2022, p. 32) enfatizam a importância da atuação do professor de AEE como um dos membros do Napne devido a sua formação, com atuação direcionada para as demandas do AEE junto aos estudantes que necessitem de serviços especializados, no auxílio e implementação das políticas de inclusão escolar. Em consulta ao site oficial do IFMS, no

segundo semestre de 2022, vimos que apenas os campi de Campo Grande e de Dourados possuem um professor de Educação Especial (especializado), o que corrobora os dados obtidos na pesquisa de Rodrigues-Santos (2020), sobre a ausência desse servidor em campi dos IFs.¹⁹

Referente ao trabalho do professor de AEE, ainda houve outros registros de um professor participante:

Não, eu não conheço a forma de trabalho desse profissional (P1).

Bortolini (2012) ressalta a sobrecarga do professor, ao assumir tarefas diversificadas e em muitos casos afazeres fora de suas funções, assim como afirma a necessidade da atuação de um professor de AEE, o que perpassa a fala de P2 e P3:

Eu acho que seria muito bom ter um professor de AEE, porque é uma carga muito grande, você falar, vou conhecer todas as deficiências (P2).

Ele é necessário! (P4).

Assim como os participantes, Vilaronga *et al.* (2022) ressaltam a importância do professor especializado na área da Educação Especial para realizar ações, como por exemplo as de acessibilidade curricular e traçar estratégias de ensino diferenciadas. Zerbato, Vilaronga e Santos (2021, p. 7) indicaram que a maioria dos professores atuantes no ensino técnico e tecnológico tem formação inicial e pós-graduação em áreas técnicas e nas engenharias. Eles iniciam o processo de se tornarem professores após o ingresso na instituição, via concurso para o cargo, o que é exposto por um dos entrevistados:

Nós não somos muitas vezes, nem preparados para dar aula, nós somos obrigados obviamente depois do percorrer, a fazer a questão da docência da licenciatura e tudo mais, mas até a entrada do concurso, não havia necessidade. [...] Depois disso, poucos professores têm formação para atendimento especializado para entender características de cada tipo de aluno, a gente aprende no decorrer do convívio com o aluno e da troca de experiências com o Napne (P1).

¹⁹ Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-aquidauana/informacoes/corpo-docente>.
<https://www.ifms.edu.br/campi/campus-campo-grande/informacoes/corpo-docente>.
<https://www.ifms.edu.br/campi/campus-corumba/informacoes/corpo-docente>.
<https://www.ifms.edu.br/campi/campus-coxim/informacoes/corpo-docente>.
<https://www.ifms.edu.br/campi/campus-dourados/informacoes/corpo-docente>.
<https://www.ifms.edu.br/campi/campus-jardim/informacoes/corpo-docente>.
<https://www.ifms.edu.br/campi/campus-navirai/informacoes/corpo-docente>.
<https://www.ifms.edu.br/campi/campus-nova-andradina/informacoes/corpo-docente>.
<https://www.ifms.edu.br/campi/campus-ponta-pora/informacoes/corpo-docente>.
<https://www.ifms.edu.br/campi/campus-tres-lagoas/informacoes-uteis/corpo-docente>. Acesso: 14 set. 2022.

O aspecto supracitado nos leva a refletir sobre a ausência de exigência da licenciatura para atuar na Educação Profissional. Há no campus profissionais formados em licenciatura e em bacharelado. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de Licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012c).

Se há fragilidades nas formações em licenciatura referente a temática inclusão escolar e Educação Especial, os profissionais com formação de bacharelado apresentam uma defasagem mais profunda, pois sua formação, em geral, não ofereceu disciplinas pedagógicas.

Outro desafio diz respeito à contratação do cargo de intérprete de Libras, para atuar junto aos alunos surdos do campus, pois nos IFs e nas universidades federais este cargo efetivo, como técnico, está extinto desde 2019. O Decreto nº 10.185/2019 (Brasil, 2019b), do governo federal, extinguiu a abertura de concurso público para os cargos de revisor de textos braile, transcritor de sistema braile e tradutor intérprete do plano de carreiras dos cargos de técnicos-administrativos em educação (Pereira, 2020).

O IFMS depende da contratação terceirizada ou, no caso do IFMS Campus Corumbá, de alguns profissionais cedidos da rede municipal de ensino de Ladário, município vizinho (M4, P6).

Como a Prefeitura de Ladário pediu a intérprete de volta, porque era uma parceria, a gente teve que devolver. [...]. Eu acho que a empresa que contrata não exige a formação superior, até porque eu acho que se exigir formação em Libras não ia aparecer ninguém (M5).

O profissional tradutor e intérprete de Libras não necessita de formação superior para atuar nesse cargo, por ser de nível técnico. Entretanto, M5 menciona a pouca qualificação profissional apresentada nas contratações.

Referente às conquistas decorrentes do processo de inclusão no IFMS Campus Corumbá, foram feitos os destaques: a lei de cotas proporcionando acesso ao PAEE no IFMS Campus Corumbá; a realização de projetos com participação do PAEE; o recebimento de Função Gratificada (FG) para o coordenador do Napne; a mudança atitudinal dos colegas perante os alunos com deficiência, demonstrando maior respeito e empatia; permanência do

aluno no campus; e, o mais citado, a atuação de um intérprete de Libras, mesmo que terceirizado.

Sobreiro Filho (2020) destacou os projetos como importantes ações de permanência para os alunos PAEE no IFES. Quanto às conquistas, no IFMS Campus Corumbá, os projetos desenvolvidos são citados por alguns participantes como pontos positivos de participação e interação junto ao PAEE (M3, M5, P6). Tratam-se de projetos de âmbito escolar, conforme vimos em seção anterior: projetos de ensino, projetos de extensão e projetos de fluxo contínuo da instituição. Os alunos PAEE participam dos projetos como bolsistas ou voluntários.

No entanto, os projetos se caracterizam como de ensino e extensão. Não foram identificados projetos de pesquisa sobre o tema, realizados no campus. O desenvolvimento de pesquisas na área da Educação Especial seria importante, como meio de fortalecimento e avaliação das ações do Napne, o que também foi apontado por um dos entrevistados:

[...] a pesquisa não é só para fazer a crítica, mas é para entender o processo e depois apontar para a situação que deve ser melhorada (P4).

É nesse sentido, que se fazem necessários estudos e pesquisas: para fortalecer as discussões que avancem em ações que beneficiam o acesso e permanência desses estudantes. “É preciso articular e realizar mudanças que atendam as demandas existentes em nossa sociedade” (Dalmonech *et al.*, 2022b, p.14), para que os alunos PAEE possam usufruir os seus direitos à educação e à vida.

As pesquisas direcionadas a essa temática, desempenham um importante papel no fortalecimento e nas avaliações das ações tanto do Napne, quanto do IFMS. Por meio da pesquisa, identificamos as necessidades do PAEE, bem como os desafios e conquistas em seu ambiente educacional. Esses dados podem direcionar o desenvolvimento de programas ou recursos, assegurando que a instituição esteja cumprindo o seu objetivo de apoiar a inclusão educacional, o acesso e a permanência dos alunos PAEE por meio do Napne.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação brasileira e a política educacional atual estabelecem a Educação Especial como responsável por conduzir um movimento inclusivo de acolher a diversidade de estudantes. Para que os princípios de educação inclusiva tenham alcance nas instituições públicas é necessário que sejam superadas as desigualdades e adversidades sociais que são reproduzidas nas escolas.

Esta pesquisa tem como objetivo geral discutir as ações desenvolvidas pelo IFMS Campus Corumbá para promover o acesso e a permanência de alunos PAEE, entre os resultados desta pesquisa foram identificados dificuldades e desafios a serem transpostos, em uma sociedade que ainda resiste em discernir alguns valores e de outro lado luta por políticas educacionais que contemplem a diversidade dos alunos. Não é suficiente apenas garantir a matrícula dos estudantes PAEE nos IFs, é preciso oferecer a eles os suportes necessários para a aquisição dos conhecimentos científicos.

Com os dados desta pesquisa, no que se refere as ações de inclusão do PAEE no IFMS Campus Corumbá, verificamos que se faz necessário promover mudanças no Napne, nos processos de acompanhamento pelos profissionais que atendem a esse público-alvo, no acesso e ações envolvendo os alunos PAEE no ensino médio integrado da instituição.

Foi possível averiguar que o IFMS Campus Corumbá necessita de atenções específicas, principalmente no que tange a formação de profissionais para atender a demanda existente, contratação de profissionais intérpretes de Libras e professor especializado ou, como os participantes denominam, professor de AEE. Essas talvez sejam as maiores fragilidades apresentadas. Há ainda fragilidades nas formações acadêmicas sobre a inclusão escolar, o que precisa ser aprimorado devido a demandas cada vez maiores no processo de escolarização dos alunos PAEE. Ao aprimorar as formações acadêmicas em relação à inclusão escolar, os profissionais da educação estarão mais bem preparados para atender às necessidades dos alunos PAEE, contribuindo para um ambiente educacional mais justo e inclusivo. Além disso, isso também pode facilitar a transição desses alunos para o mundo profissional e para uma participação plena na sociedade.

Encontramos dificuldades relacionadas à falta de profissionais para atuarem exclusivamente no Napne, uma vez que os profissionais não abandonam suas outras funções para se dedicar ao trabalho do Núcleo. A presença de profissionais qualificados e dedicados exclusivamente ao Napne é essencial para garantir o suporte adequado aos estudantes PAEE, proporcionando-lhes igualdade de oportunidades e acesso a uma educação mais qualificada.

Apesar de reconhecer o esforço desses profissionais por rever as suas práticas pedagógicas, entendemos que a ausência de professor especializado (com licenciatura ou pós-graduação em Educação Especial, à disposição do Napne) na instituição é prejudicial, porque o professor, sem a formação necessária, muitas vezes, não consegue identificar as necessidades dos estudantes PAEE para elaborar as melhores estratégias de aprendizagem, tendendo a trabalhar de forma mais intuitiva junto a esses alunos, ou seja, por tentativa e erro. Conforme Vilaronga, *et. al.* (2022, p. 101):

[...] os serviços de AEE quando realizados por um profissional sem os conhecimentos/competências específicas do professor de Educação Especial, fragiliza seus resultados e desfaz o direito às condições necessárias para sua escolarização, garantido como estudante PAEE.

Os participantes reconhecem a importância da Educação Especial e da política de inclusão escolar. Ainda, ao analisar as ações do Napne, o PAEE é matriculado e as adequações e ações de acessibilidade são realizadas de acordo com o surgimento das suas necessidades. Fica o questionamento se as ações para atender ao PAEE são suficientes, para possibilitar a apreensão dos conhecimentos científicos, necessários à sua formação, no que se refere a identificar algumas ações dos professores que atuam em turmas nas quais os alunos PAEE estão matriculados, foram mencionadas poucas ações dos professores em direção aos estudantes PAEE, muita ênfase a parceria de trabalho com o intérprete de libras.

A realização de projetos de ensino e de extensão realizados pelos profissionais da instituição envolvendo alunos PAEE, tendo por objetivo promover a política de inclusão escolar entre os alunos e o público em geral. Em resumo, os projetos de ensino e extensão realizados pelo IFMS Campus Corumbá buscam promover a inclusão dos alunos PAEE. Eles não apenas beneficiam os próprios alunos com deficiência, mas também contribuem para mudanças atitudinais valorizando a diversidade e a inclusão nos demais aspectos da vida. Percebemos que as ações por meio desses projetos desempenham um papel fundamental na construção consciente do processo de inclusão escolar/educacional, contribuindo para uma sociedade mais justa e acessível a todos.

Foram registrados avanços, como o recebimento de função gratificada (valor acrescido ao salário) direcionado para o coordenador do Napne, como um meio de reconhecimento e valorização profissional; e a disponibilidade dos professores para atender as especificidades do PAEE, a despeito da sobrecarga de trabalho e a disponibilidade de merenda escolar para todos aos alunos no IFMS Campus Corumbá.

Ressaltamos que a despeito das dificuldades relatadas sobre o processo de inclusão do PAEE no IFMS Campus Corumbá, os participantes o consideram um campus inclusivo, que procura acolher o PAEE. Esse reconhecimento é um indicativo de que a instituição está caminhando em relação à promoção da inclusão educacional. É essencial que a instituição esteja comprometida com esses valores e que busque constantemente melhorar as ações nesse sentido. O reconhecimento como um campus inclusivo é um passo importante, mas a jornada em direção a uma educação realmente inclusiva e qualificada é contínua e requer o engajamento de todos os membros da comunidade escolar.

As análises evidenciadas neste estudo não tiveram a intenção de apontar os problemas existentes no IFMS Campus Corumbá, mas, sobretudo, procura demonstrar que, é necessário avançar na busca por garantir o atendimento efetivo ao PAEE, o seu direito à escolarização. Os estudos sobre o PAEE, podem fornecer informações valiosas para o IFMS Campus Corumbá e outras instituições interessadas em aprimorar seus esforços de inclusão educacional. A pesquisa permitiu também, compreender que para a melhoria da política e práticas de inclusão escolar é preciso o desenvolvimento de pesquisas sobre os indicadores de acesso e permanência do PAEE, que subsidiem a construção de novas possibilidades no processo de inclusão escolar.

São os professores que se deparam com uma defasagem ou desconhecimento sobre o PAEE em seu processo de formação acadêmica. Os professores são um dos mais importantes elementos na articulação da política de inclusão escolar. Como pesquisadora e educadora, a presente pesquisa fomentou a necessidade de conhecer outras realidades sobre o processo de inclusão nos IFs. Diante da temática acesso e permanência debatidos ao decorrer deste trabalho, que mostrou que os números de matrículas do PAEE no IFMS aumentam a cada ano, apresentaram-se questões a serem respondidas por outras pesquisas: quais são os índices de evasão do PAEE nos IFs? Quais são os índices de conclusão dos cursos por esse público? e ainda, quais as percepções dos estudantes PAEE matriculados no IFMS para com as ações do Napne.

Esta pesquisa possibilitou-nos desenvolver um olhar mais atento para o PAEE dentro dos IFs. Fazemos parte de uma sociedade com pouca informação sobre e voltada ao aluno PAEE. Acreditamos ser necessário que as leis sejam concretizadas, para atender as reais necessidades dessa população. Para tanto, é necessária uma luta constante em defesa dos direitos do público-alvo da Educação Especial e de todos.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. O que significa inclusão? **Portal Crcmariocovas**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.
- ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2949/1171.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- BARBOSA, Daniela da Conceição Lino. O ingresso de estudantes do Sistema Público de Ensino Fundamental na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Ágora@: Revista Acadêmica de Formação de Professores**, v. 3, n. 5, p. 37-67, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/formacao/article/view/927/775>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- BATISTA, Wanderson da Silva. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul-Campus Corumbá: a internacionalização de uma escola técnica na fronteira Brasil-Bolívia**. Corumbá, 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPAN, Corumbá, 2019.
- BIGARELLA, Nádia. Divisão do estado de Mato Grosso do Sul e o movimento de municipalização do ensino na década de 1980. **Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.]**, n. 18, 2013. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/473>. Acesso em: 13 maio. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília-DF: MEC, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.
- BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Brasília: Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 30 maio 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 maio 2023.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 12 out. 1971. Brasília-DF: 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases

%20para, graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 25 jul. 1991. Brasília-DF: 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 23 dez. 1996. Brasília-DF: 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2e d.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa TECNEP**: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Brasília-DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação para Todos**. Brasília-DF: MEC, 2001a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 3 dez. 2004. Brasília-DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm.

BRASIL. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 26 out. 2007. Brasília-DF: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11534.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Censinho TECNEP**. Brasília-DF: MEC/SEPT, 2008b.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 18 set. 2008. Brasília-DF: Presidência da República, 2008c.

BRASIL. Presidência da República. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Presidência da República, 2008d.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 30 dez. 2008. Brasília-DF: 2008e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília-DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa TEC NEP**. Brasília: MEC/SETEC, 2010a.

BRASIL. **Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010**. Fomenta a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: Presidência da República, 2010b.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 18 nov. 2011. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 28 dez. 2012. Brasília-DF, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário da República Federativa do Brasil**, de 30 out. 2012. Brasília-DF: 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 21 set. 2012. Brasília-DF: MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012c.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 23 dez. 1996. Brasília-DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa INCLUIR: Acessibilidade à Educação Superior**. Brasília-DF: SECADI/SESU, 2013b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília-DF: CNE, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 7 jul. 2015. Brasília-DF: 2015a. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 7 jul. 2015. Brasília-DF: 2015b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 29 dez. 2016a. Brasília-DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica: Série Histórica e Avanços Institucionais 2003-2016**. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/35891-publicacoes-sobre-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de EPCT frente a inclusão: o atendimento as pessoas com Necessidades educacionais específicas**. Brasília-DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Instituições da Rede Federal**. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 20 dez. 2019. Brasília-DF: 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília-DF: MEC, 2022.

BETTIN, Silvia Ana Crochemore. **Política institucional de educação inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal Sul-rio-grandense**. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/SILVIA.BETTIN_Pol%C3%ADtica-Institucional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Inclusiva-de-Alunos-com-Defici%C3%A2ncia-no-Instituto-Federal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Tecnologia-Sul-Rio-Grandense-%E2%80%93-Campus-Pelotas.pdf. Acesso em: 4 maio 2023.

BEZERRA, Querubina Aurélio. **O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao Ensino Médio**. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4154/Dissertacao%20Querubina%20Aurelio%20Bezerra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BORGES, Rosângela Lopes. **Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/594/4/Disserta%20Ros%C3%A2ngela%20Lopes%20Borges.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/3700/2/2012%20-%20Sirlei%20Bortolini.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4804/1/MARIA_HELOISA_MELO_CARDOSO.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

CARLOU, Amanda. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/dissertacao_carlouAmanda_2014.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

CARNEIRO, Moaci Alves. **A interface educação profissional/educação especial**. In: MEC. Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização – Educação Profissional: indicações para a ação. Brasília-DF: 2002.

CARVALHO, Gabriel Domingos de; MELO, Renata Gandra de. **Implantação de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-graduação do Instituto Federal do Espírito Santo**. Série Educar-Educação Especial e Inclusiva. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2020, v. 23, p. 67-71.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações I**. 3.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de aprendizes artífices ou escola de aprendizes e artífices? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e71886, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zXWJRxQDDnRGSdjhGzGr3FR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CORREIA, L. M. O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In: CORREIA, L. D. M. (Ed.). **Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto, 2003, p.11-39.

CÔRTEZ, André Luís da Silva e Silva. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo sobre o Instituto Federal do Amapá, Campus Macapá**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/2851/2/2014 %20-%20Andr%c3%a9%20Luis%20da%20Silva%20e%20Silva%20C %c3%b4rtes.pdf](https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/2851/2/2014%20-%20Andr%c3%a9%20Luis%20da%20Silva%20e%20Silva%20C%c3%b4rtes.pdf). Acesso em: 12 jan. 2023.

COSTA, Gerline Maciel Almeida da. **Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (Napne): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1513>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo. **O programa Tecnep e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/761/ANA%20L%C3%8DDIA_disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 fev. 2023.

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Leste**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Amazonas – IFAM, Manaus/ AM, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/54>. Acesso em: 21 dez. 2022.

DALMONECH, Hildo Anselmo GALTER *et al.* Avaliação da utilização da água proveniente de ar condicionado como fonte de sustentabilidade na administração pública. **Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental**, Palhoça, v. 11, n. 2, p. 227-240, 2022a. Disponível em:

https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/gestao_ambiental/article/view/10801/7815. Acesso em: 13 jan. 2023.

DALMONECH, Hildo Anselmo Galter *et al.* Planejamento colaborativo das aulas para alunos com NEE no Curso Técnico. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 27, n. 1, p. 1-11, 2022b. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educao/article/download/8658/pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

DANTAS, Lucas Emanuel Ricci; LIMA, Ana Paula Paschoal Pinto. A educação libertadora como prática de uma política de integração da pessoa com deficiência. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, Cascavel, v. 13, n. 24, p. 137-153, 2013. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/8847/7632>. Acesso em: 7 out. 2022.

DIAS, Patrícia Jovino de Oliveira. **O registro de dados sobre alunos com necessidades educacionais especiais no censo escolar da Educação Básica na rede municipal de ensino de Londrina/PR**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: https://ppee-es-cpan.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/2014_-_DIAS_Patricia_Jovino_Oliveira.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FARIA, Rogério; NASCIMENTO, Franclín. 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: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

FIGUEIREDO, Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. O estado do conhecimento como fonte para pesquisa em história da educação e sobre a história do IFMT, Brasil (1909-2008). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, jan./mar., 2023. Disponível em: https://aracms.ifmt.edu.br/uploads/67956_257955_1_PB_5_9b0a9f893f.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclín Costa do; SILVA, Neide Samico da (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no Ensino Médio Técnico**. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-esp., p. 1129-1152, out/2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GALLO, Silvio; MORAES, José Damiro. Anarquismo e educação: A educação libertária na primeira república. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 87-99.

GIANVECCHIO, Larissa Angelini de Andrade. **A verticalização das mulheres em profissões vistas socialmente como masculinas no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Corumbá**. 2022. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5085/1/Disserta%20a7%20a3o-de-mestrado-Vers%20Final%20Larissa-Gianvecchio%20-%20rev.%20OK%21.pdf>. Acesso em: 4 maio 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOES, Ricardo Schers de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil**. 2014. 122 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10445>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia D. O papel das universidades frente as Políticas Públicas para Educação Inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 3-8, 2004. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/509/221>. Acesso em: 13 mar. 2023.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; DE SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678/487>. Acesso em: 4 maio 2023.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia D. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede pública do Município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, A. A.; OSÓRIO, A. C. N. (Org.). **Da Educação Especial à Educação na diversidade: escolarização, práticas e processos**. 2010, p. 89-106.

IBGE. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/corumba.html>. Acesso em: 13 maio 2023.

IBGE. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em: 13 maio. 2023.

IBGE. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em: 4 set. 2023.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2023)** [s/d]a. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2019-2023>. Acesso em: 30 maio 2023.

IFMS. **IFMS em números**. [s/d]b. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/ifms-em-numeros>. Acesso em: 30 maio 2023.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018)** [s/d]c. Disponível em: https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi_ifms_2014_2018.pdf/view. Acesso em: 3 mar. 2023.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento de Campus – PDC (2014-2018)**. 2014. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-corumba/sobre/plano-de-desenvolvimento>. Acesso em: 4 mar. 2023.

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: 30 maio 2023.

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: 30 maio 2023.

IFMS. **Política de Assistência Estudantil**. 2018. 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: 30 maio 2023.

IFMS. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. 2022. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br>. Acesso em: 30 maio 2023.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 4. ed. Campinas-SP: Alínea, 2001.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Participação dos alunos com deficiências na história da educação. **Ponto de Vista**: Revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis, n. 2, p. 04-08, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1529/1509>. Acesso em: 14 mar. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.) **Prática Pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio Grande, v. 24, ed. esp., p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.

KUNZE, Nádya Cuiabano. **A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)**. 2005. 217f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-424/a-escola-de-aprendizes-artifices-de-mato-grosso-1909---1941>. Acesso em: 29 mar. 2023.

LEAL, Wagnólia de Mendonça Nunes. **A inclusão escolar vivenciada no Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Jaguaribe no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem nos cursos técnico e superior**. 2015. 98 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST. São Leopoldo, RS, 2015.

LIMA BRITO, Dorca Soares; SILVA, Aline Maira da. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria (Families of children with disabilities and the common school: family needs and partnership construction). **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 1116-1134, 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2684/893>. Acesso em: 13 abr. 2023.

LISBOA, Rosélia Rodrigues dos Santos. **Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24270/1/Ros%20a%20Rodrigues%20dos%20Santos%20Lisboa.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2023.

LOPES, Ingrid Anelise; GONZALEZ, Roseli Kubo; PRIETO, Rosângela Gavioli. Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e232273, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YvC7QTRwm3WXpjQZTzHySZF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2023.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 2, 2005, p. 91-103.

MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo. Educação profissional: separar para incluir. **Revista Ibero-americana da Educação**, Araraquara, v. 9, n. 3, p. 680-697, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6947/5307>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MANICA, Loni Elisete. A educação profissional formal e não formal das pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1998-2023, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9320/6936>. Acesso em: 17 maio 2023.

MARQUES, Claudia Luíza. **Educação profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MARTINS, Juliana Cristina Maciel. **Políticas para inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional**: um estudo realizado em uma instituição da RFEPCT-MG. 2018.183 f. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MEDEIROS, Tatiane Cimara; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos. Inclusão de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial nos Institutos Federais Brasileiros. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 183-196, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9165/6022>. Acesso em: 4 jan. 2023.

MEDEIROS, Tatiane Cimara dos Santos. **As políticas de educação especial inclusiva no Instituto Federal de Minas Gerais**. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade do Estado de Minas Gerais, 2020.

MELO, Renata Gandra; SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro. Contribuições para o acesso de pessoas com deficiência à educação profissional e tecnológica. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 5, p. 26098-26117, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/9802/8217>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MENDES, Eniceia. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Educação especial**: políticas públicas e concepções sobre deficiência. Londrina: Eduel, 2003, p. 25-41.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, J. E. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006a.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Ed UFSCar, 2014.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros**. 2017. 168 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstreams/1de795f0-bdb0-4250-962f-646deae7002a/download>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MOURA, Katia Cristina Bezerra. **A política de inclusão na educação profissional**: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/*Campus* Recife. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4751/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MOURA, Adriana Carvalho da Silva de **Políticas de educação inclusiva no Brasil**: uma análise de educação escolar para as pessoas com deficiência. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/12051/Adriana_Moura_EPSJV_Mestrado_2015%20%281%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 2 fev. 2023.

OLIVEIRA, Anna Vanessa Lima de. **Educação Especial Inclusiva na Educação Profissional Tecnológica**: um recorte sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Brasília. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1nwub_1urZjFr2_J-KfPLeX2BNGJr7tJb/view?usp=sharing. Acesso em: 17 fev. 2023.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Versão final da nova Classificação Internacional de Doenças da OMS (CID-11) é publicada**. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11-e#:~:text=A%20CID%2D11%20foi%20adotada,mortalidade%20e%20morbidade%20em%202022>. Acesso em: 27 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: [Http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em: 5 fev. 2023.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de discurso**. 6 ed. Campinas: Pontes, 2005.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília/São Paulo: Editora Moderna, 2011

PANSINI, Flávia. **Salas de recursos multifuncionais no Brasil**: para quê e para quem? 2018. 223 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6434/5/Tese_Fl%c3%a1via%20Pansini.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31828/pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

PEREIRA, Ana Paula Escossia Barbosa de Souza. **Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior**: análise dos indicadores educacionais e ações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* do Pantanal. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS 2020. Disponível em: https://ppgecpn.ufms.br/files/2020/09/Ana_Paula_Pereira_2020.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

PERINNI, Sanandréia Torezani. **Do direito à Educação**: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no Ifes. 2017. 227 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6848/1/tese_11717_Tese%20p_s%20defesa.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/10727/1/Marcia%20Denise%20Pletsch.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos com necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/10020016/La_inclusi%C3%B3n_escolar_de_alumnos_con_necesidades_especiales_directrices_pr%C3%A1cticas_y_resultados_de_la_experiencia_brasile%C3%B1a. Acesso em: 27 jan. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise *et al.* **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. Campos de Goytacazes: Encontrografia/ANPED, v. 1, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. O Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005, p. 229-241.

REBELO, Andressa Santos. **Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado**: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPAN, Corumbá, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3268>. Acesso em: 12 abr. 2023.

REBELO, Andressa Santos. **A Educação Especial no Brasil**: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). 2016. 200 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande (MS), 2016. Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/06/Andressa-Santos-Rebelo.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3989/3576>. Acesso em: 13 fev. 2023.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O ensino industrial: memória e história. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3, 2005, p. 209-228.

ROCHA, Vânia Meneghini da. **A educação especial nos institutos federais: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?** 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mês-tradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vania_Meneghini_da_Rocha.pdf¤t=/Dissertacoes. Acesso em: 23 fev. 2023.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho. **Contribuições aos saberes em Inclusão escolar dos profissionais que atuam nos núcleos de Atendimento as necessidades específicas (NAPNEs)**. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/604/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Contribui%c3%a7%c3%b5es_Saberes-Inclusivos.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 abr. 2023.

RODRIGUES-SANTOS, J. **Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros**. 2020. 76 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/604/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Contribui%c3%a7%c3%b5es_Saberes-Inclusivos.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 jan. 2023.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2011. 137 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/735134d9-1a36-4834-aa8b-a38d20353693/download>. Acesso em: 14 out. 2022.

SANTOS, Livia Maria Monteiro. **Interfaces entre a educação especial e a educação profissional: concepções e ações político-pedagógicas**. Seropédica, 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2225/2/2016%20-%20Livia%20Maria%20Monteiro%20Santos.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SANTOS, Bruno Carvalho; SILVA, Aline Maira; NOZU, Washington Cesar Shoití. Alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo da região centro-oeste: análise de indicadores de matrículas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 920-934, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11920/7803>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado) –

Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13112/Disserta%20J%20a9ssica%20-%20Vers%20Final%20-%20corrigida%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 ago. 2022.

SANTOS, Mariana Luize dos. **Gestão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/5488/1/MarianaLuizedosSantos.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2022.

SEVERINO A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189115658002.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

SHIROMA, O.; CAMPOS, F.; GARCIA, M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 18 set. 2022.

SILVA, Isabelle Cristine Mendes da. **A política de educação inclusiva no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão**. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. IV, n.1, p. 1-14, maio/ago. 2010. Disponível em: https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/Silva_Pletsch_Artigosemperiodicos_2010.pdf. Acesso em: 2 maio 2023.

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. 114 f. Dissertação – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/bitstream/jspui/4528/2/2017%20-%20Rosilene%20Lima%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SILVA, Ana Mayra Samuel da; SCHLÜZEN, Elisa Tomoe Moriya; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos; LIMA, Ana Virgínia Isiano. Função social da escola e inclusão: qual a relação? **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. esp. 1, p. 164-170, 2018a. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/issue/view/148>. Acesso em: 2 abr. 2022.

SILVA, Ana Mayra Samuel da; SCHLÜZEN, Elisa Tomoe Moriya; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos, LIMA, Ana Virgínia Isiano. Desenvolvimento profissional da equipe gestora escolar em uma perspectiva inclusiva. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 109-122, 2018b. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/8702/5832>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SILVA, Antônio Soares Júnior; ELTZ, Patrícia Thoma. Os Institutos Federais e a educação profissional: políticas públicas, ações afirmativas e inclusão social. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 5, n. 12, p. 31779-31787, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/5551/5037>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SIQUEIRA, Maria Leilza Pires. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (Campus Boa Vista)**. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/49111/2/2018%20-%20Maria%20Leilza%20Pires%20Siqueira.pdf>. Acesso em: 3 out. 2022.

SOARES, Gilvana Galeno. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/20300/1/GilvanaGalenoSoares_DISSERT.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

SOARES, Gilvana Galeno; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. O Programa TEC NEP e sua implementação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte–IFRN. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 54, p. 1-21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/10016/6577>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SOBREIRA FILHO, José de Mello. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: interfaces entre a Educação Profissional e a Educação Especial no Instituto Federal do Espírito Santo/Campus de Alegre**. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020. Disponível em: https://lepedi-ufrj.com.br/wp-content/uploads/2023/07/Dissertacao_Jose_de_Mello_Sobreira_Filho.pdf. Acesso em: 2 jul. 2022.

SOMMER, Lidiane Côrrea de Oliveira. **Acesso e permanência de alunos com deficiência no Ensino Médio integrado da rede federal: tecendo diálogos entre a educação especial e a educação profissional, tecnológica**. 2020. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31341/1/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20Mestrado%20Lidiane%20Sommer%20final.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro; ALBENAZ, Jussara Martins; BALDO, Yvina Pavan. Em busca da educação inclusiva na educação a distância: reflexões e possibilidades

por meio do *universal design for learning*. **Pro-discente**, Vitória, v. 19, n. 2, p. 18-38, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/19226/12953>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SOUZA, Adriana da Silva. **A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas. 2018. 232 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/14842/1/Tese_Adriana%20da%20Silva%20Souza.pdf. Acesso em: 7 abr. 2022.

SOUZA GARCIA, Debora Rogéria Neres de. **Evasão no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)**: o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet. 2021. 184 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4275>. Acesso em: 12 abr. 2022.

TEÓFILO, Sandro Vieira. **Os desafios e as perspectivas para Educação Inclusiva**: análise acerca da inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – If Sudeste MG. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11340/1/sandrovieirateofilo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos. Paris: UNESCO, 2020.

VALÕES, Jaqueline Lima *et al.* Reflexões sobre o IDEB, Ensino Médio Integrado e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Principia-Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 49, p. 11-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/download/3848/1269>. Acesso em: 18 mar. 2023.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 2. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, v. 2, p. 78-90.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; DE SOUZA JÚNIOR, Antônio. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, Portugal, v. 12, n. 40, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691/7655>. Acesso em: 14 mar. 2022.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues; VOLANTE, Daniela Pinheiros; GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. **Inclusão Escolar nos Institutos Federais Brasileiros**: serviços e possibilidades de atuação. 1. ed. São Carlos-SP: Editora De Castro, 2022.

WELKER, Gisiele Michele. **Transversalidade nas ações nas ações de Educação Especial**: a realidade dos institutos federais de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria,

2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7243/WELKER%2c%20GISIELE%20MICHELE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 nov. 2022.

ZAMPROGNO, Marisange Blank. **As políticas de inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica**: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6042/1/Marisange%20Blank%20Zamprogno.pdf>. Acesso em: 8 nov. 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, e0196, p.319-336, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2023.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é **Jaqueline Zanotti Dalmonech**. Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada **POLÍTICAS PÚBLICAS, NAPNE E A INCLUSÃO: acesso e permanência do estudante da educação especial na rede federal**, com a colaboração de Andressa Santos Rebelo. Esta pesquisa tem por objetivo geral discutir as ações desenvolvidas pelo IFMS Campus Corumbá para promover o acesso e a permanência de alunos PAEE. Os objetivos específicos consistem em: 1. Mapear as produções científicas que abordam a inclusão de alunos PAEE nos IFs; 2. Discutir os aportes político-normativos sobre o acesso e a permanência de estudantes PAEE na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, em específico no IFMS; 3. Identificar algumas ações dos professores que atuam em turmas nas quais os alunos PAEE estão matriculados; 4. Analisar as ações do Napne.

Os procedimentos metodológicos consistem em pesquisa bibliográfica e análise de documentos oficiais de domínio público. A pesquisa será apresentada para a instituição e solicitada a autorização para a sua realização. Posteriormente, será realizada a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFMS. Após a obtenção de autorização para a realização da pesquisa de campo, a pesquisa será apresentada aos profissionais que atuam no IFMS-Campus de Corumbá em uma reunião a ser previamente agendada com o coordenador e membros do Napne local e com os professores que atuam no ensino médio técnico integrado, que ministraram aulas para os estudantes PAEE nos últimos três anos (2020, 2021 e 2022). Na ocasião, os profissionais serão informados sobre os procedimentos metodológicos, os cuidados éticos, o anonimato, sendo convidados a participar da pesquisa. Aos profissionais que aceitarem participar, serão entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura.

Somente após as assinaturas destes Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais do IFMS-Campus Corumbá: coordenador do Napne, com outros profissionais que atuam nesse setor (membros do Napne) e professores que ministraram aulas a estudantes PAEE nos últimos três anos. Para a realização das entrevistas semiestruturadas, serão utilizados roteiros distintos para o coordenador do Napne, membros do Napne e professores. A escolha da limitação de três anos de atuação do profissional direcionada aos professores, justifica-se pela alta rotatividade de profissionais no campus IFMS-Corumbá e pelo fato de a partir desse período o profissional da rede federal culminar seu estágio probatório. Serão recrutados 15 participantes.

A sua participação é VOLUNTÁRIA e consistirá em conceder uma entrevista que aborde essa temática. O agendamento do dia e horário das entrevistas será feito de acordo com a sua disponibilidade. O local para a realização das entrevistas será a sala de reuniões do IFMS-Campus Corumbá, com agendamento prévio, para que o ambiente selecionado não acarrete prejuízos à realização da pesquisa, seja por interferências externas ou a sua exposição na coleta dos dados. A entrevista será realizada individualmente, objetivando que os impactos às suas atividades sejam os menores possíveis.

Para o registro das entrevistas, será utilizado gravador de áudio portátil marca Sony, modelo ICD- PX 333. As entrevistas terão duração aproximada de 60 minutos. Após a realização das entrevistas, os registros em áudio serão transcritos em textos pela pesquisadora. As informações levantadas terão uso restrito, apenas pelos pesquisadores envolvidos. Os dados coletados nas entrevistas ficarão sob a responsabilidade do pesquisador conforme a Resolução CNS/MS nº 466/2012 (Item XI.2, alínea f), por um período mínimo de 05 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Os dados coletados nas entrevistas serão analisados a partir das categorias, elaboradas *a priori*: a) Inclusão escolar; b) Atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne); c) Formação para o processo de inclusão escolar; d) Acesso; e) Permanência; e f) Desafios e conquistas.

Após o término da pesquisa, será realizada a devolutiva dos resultados para o IFMS-Campus Corumbá, por meio de uma apresentação aos profissionais e estudantes da instituição, aberta à comunidade em geral, em data a ser agendada junto à direção do Campus. Intenta-se aprofundar o conhecimento sobre as ações desenvolvidas pelo Napne do IFMS-Corumbá para assegurar as condições de acesso e permanência dos estudantes PAEE. Espera-se que esse estudo contribua para que os gestores possam tomar decisões assertivas no tocante às políticas públicas de Educação Especial

Os riscos previstos quanto à sua participação nesta pesquisa referem-se aos “riscos mínimos” para os participantes. Chamamos de “riscos mínimos” segundo a definição da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, os riscos que se tem na própria existência, algo que não pode ser qualificado ou quantificado com alguma propriedade. É possível que você se sinta cansado ao conceder a entrevista. Entretanto, é importante salientar que caso você sinta algum desconforto, descontentamento ou constrangimento, poderá desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum.

A qualquer momento você poderá recusar-se a participar da pesquisa sem penalização alguma. Caso deseje mudar de ideia durante o trabalho da pesquisa, avise-nos, para que possa ser decidido com o senhor ou senhora o descarte dos dados.

Em casos não previstos haverá ressarcimento e em caso de danos, haverá indenização. Garante-se a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466/2012, II.7 (“indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa”).

Os resultados deste estudo serão utilizados para a elaboração do relatório final de dissertação e divulgados em revistas especializadas e congressos científicos. A identificação dos participantes não aparecerá nos relatórios da pesquisa, ou seja, as pessoas envolvidas não serão identificadas em nenhum momento da pesquisa. Sendo assim, o convidamos a participar deste trabalho e pedimos a sua anuência, assinando este documento. Por favor, complete-o, informando se o senhor ou a senhora concorda:

CONSENTIMENTO

Eu, _____ declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta e das condições aqui expostas e a mim apresentadas.

() Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e com a gravação de áudio da respectiva entrevista a ser realizada.

Assinatura do (a) Participante

Corumbá, MS / /

- O contato com Jaqueline Zanotti Dalmonech ou Andressa Santos Rebelo poderá ser realizado pelos e-mails nanizanotti@gmail.com e andressa.rebelo@ufms.br, ou pelo endereço Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal. Unidade III. Rua Domingos Sahib, 99. Bairro Cervejaria. Caixa Postal 252. CEP: 79.300-130. Corumbá-MS. Telefone: +55-67-32346215.

CONTATO COMITÊ DE ÉTICA:

Caso você tenha alguma dúvida sobre a ética dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – telefone: (67) 3345-7187. Agradecemos sua participação.

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do(a) participante em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Jaqueline Zanotti Dalmonech

Corumbá, MS / /

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Professor

GRUPO 1 - Professores

Formação:

Tempo de atuação profissional:

Tempo na Instituição:

INCLUSÃO ESCOLAR

1. O que você entende sobre a política de inclusão escolar?
2. Quantos estudantes PAEE você já atendeu no decorrer de sua vida profissional?
3. Quantos estudantes PAEE você atende na instituição atualmente? Como é esse relacionamento?

ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE)

4. Como foi o primeiro contato com esses estudantes? A instituição/ Napne informou sobre a condição do aluno previamente? Foram oferecidas informações, mesmo breves, sobre como proceder junto ao estudante?
5. Quando você necessita de orientações e apoio sobre o processo de ensino aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, recorre a qual setor? Seria possível relatar de qual forma são disponibilizadas essas orientações e apoio?
6. Há algum tipo de comunicação realizada com os familiares? Em caso positivo, como e quando essa comunicação acontece?
7. O que a família do PAEE pode contribuir para auxiliar o profissional no atendimento ao seu filho?

FORMAÇÃO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

8. Você já participou de algum curso de formação em educação inclusiva no IFMS? Se sim, como foi?

ACESSO

9. Você conhece a forma como ocorre o acesso do público-alvo da Educação Especial no IFMS Campus Corumbá? É possível relatar?

PERMANÊNCIA

10. Na sua percepção, como o IFMS Campus Corumbá tem procurado garantir a permanência desses alunos no ensino médio integrado?

DESAFIOS E CONQUISTAS

11. Na sua perspectiva, quais os principais desafios à inclusão no IFMS campus Corumbá?

12. Sobre o processo de inclusão dos estudantes PAEE, haveria a possibilidade de citar pontos positivos ou conquistas dentro do trabalho desenvolvidos no IFMS Corumbá?
13. Você tem outras considerações sobre aspectos que não tenham sido abordados nesta entrevista?

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Coordenador do Napne

GRUPO 2 - Coordenador (a) Napne

Formação:

Tempo de atuação profissional:

Tempo na Instituição:

INCLUSÃO ESCOLAR

1. O que você entende sobre a política de inclusão escolar?

ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE)

2. Relate sobre a implementação do Napne no Campus Corumbá.

3. O Napne possui uma sala ou espaço próprio no *campus* para a realização do seu trabalho? Quais equipamentos ela possui?

4. Quais são as suas atribuições no trabalho do Napne? Quais os profissionais que compõe a equipe do Napne e quais são as suas atribuições? São realizadas reuniões com qual frequência? Você e demais membros do Napne possuem carga horária para atender a demanda do Setor?

5. Como a equipe do Napne estrutura as ações a serem desenvolvidas juntos aos estudantes PAEE? Quem participa?

6. Há algum tipo de comunicação entre o Napne/IFMS Campus Corumbá e os familiares? Em caso positivo, como e quando essa comunicação acontece?

7. O que a família do PAEE pode contribuir para auxiliar o profissional no atendimento ao seu filho?

ACESSO

8. Na divulgação do processo seletivo do IFMS Campus Corumbá, de que forma o NAPNE estimula o interesse dos estudantes público-alvo da Educação Especial em prestar o exame para ingressar?

PERMANÊNCIA

9. Quais os procedimentos adotados pelo IFMS/Napne para garantir a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

10. O IFMS campus Corumbá juntamente com o Napne efetuam alguma ação para promover a inclusão no campus?

FORMAÇÃO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

11. No que se refere a capacitação e formação de professores e demais profissionais na área de Educação Especial e Inclusão, como essa ação vem sendo executada no IFMS Corumbá?

DESAFIOS E CONQUISTAS

12. Na sua perspectiva, quais os principais desafios à inclusão no IFMS campus Corumbá?

13. Aponte as conquistas do Napne no processo de inclusão de estudantes PAEE. Você tem outras considerações sobre aspectos que não tenham sido abordados nesta entrevista?

APÊNDICE D –Roteiro de Entrevista Membros do Napne

GRUPO 3 – MEMBROS DO NAPNE

Formação:

Tempo de atuação profissional:

Tempo na Instituição:

INCLUSÃO ESCOLAR

1. O que você entende sobre a política de inclusão escolar?

ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE)

2. Relate sobre a implementação do Napne no Campus Corumbá.

3. O Napne possui uma sala ou espaço próprio no *campus* para a realização do seu trabalho? Quais equipamentos ela possui?

4. Quanto a sua função dentro da equipe do Napne, comente sobre suas atribuições. São realizadas reuniões com que frequência? Qual a disponibilidade de carga horária, para atender as demandas do Setor?

5. Como a equipe do Napne estrutura as ações a serem desenvolvidas juntos aos alunos PAEE? Quem participa?

6. Há algum tipo de comunicação entre o Napne/IFMS Campus Corumbá e os familiares? Em caso positivo, como e quando essa comunicação acontece?

7. O que a família do PAEE pode contribuir para auxiliar o profissional no atendimento ao seu filho?

ACESSO

8. Na divulgação do processo seletivo do IFMS Campus Corumbá, de que forma o Napne estimula o interesse dos estudantes PAEE em prestar o exame para ingressar?

PERMANÊNCIA

9. Quais os procedimentos adotados pelo IFMS/ Napne para garantir a permanência dos estudantes PAEE?

10. O IFMS campus Corumbá juntamente com o Napne efetuam alguma ação para promover a inclusão no campus?

FORMAÇÃO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

11. No que se refere a capacitação e formação de professores e demais profissionais na área de Educação Especial e Inclusão, como essa ação vem sendo executada no IFMS Corumbá?

DESAFIOS E CONQUISTAS

12. Na sua perspectiva, quais os principais desafios à inclusão no IFMS campus Corumbá?

13. Aponte as conquistas do Napne no processo de inclusão de estudantes PAEE. Você tem outras considerações sobre aspectos que não tenham sido abordados nesta entrevista?

APÊNDICE E: Relação de Pesquisas localizadas no BDTD/CAPES, no Período de 2009 a 2022

TIPOS	QUANTITATIVO	ANO	AUTORES
Tese	09	2011-2021	DUARTE (2021); CUNHA (2021)
			FARIA (2020)
			FREITAS (2017); PERINNI (2017);
			MENDES (2017)
			MANICA (2013)
Dissertação	49	2010-2022	ROSA (2011)
			CARVALHO (2022)
			OLIVEIRA (2021); SANTOS (2021)
			OLIVEIRA (2021); SILVA (2021);
			LOPES (2021)
			SOBREIRA FILHO (2020);
			SANTOS (2020); ALBUQUERQUE (2020);
			MEDEIROS (2020); SOMMER (2020)
			MARTINS (2019); RODRIGUES (2019);
			BORGES (2019); TEÓFILO (2019);
			ALVES (2019)
			MARTINS (2018); SIQUEIRA (2018);
			BEZERRA (2018); MAURO (2018)
			SILVA (2017); LISBOA (2017)
			COSTA (2016); ROSA (2016);
			SANTOS (2016); CARDOSO (2016);
			DALL'ALBA (2016); SANTANA (2016)
			CUNHA (2015); LIMA (2015);
			SOARES (2015); MOURA (2015);
			LEAL (2015)
SILVA (2014); CORTES (2014);			
CARLOU (2014); MARQUES (2014)			
MOURA (2013); ZAMPROGNO (2013); BETTIN (2013)			
BORTOLINI (2012); MASCARO (2012); PIMENTA (2012)			
SILVA (2011); BEZ (2011);			
ROSA (2011)			
RODRIGUES (2010); RODRIGUES (2010)			

Fonte: Elaboração própria (2022).

APÊNDICE F – Relação dos objetivos propostos nas Teses Dissertações consultadas.

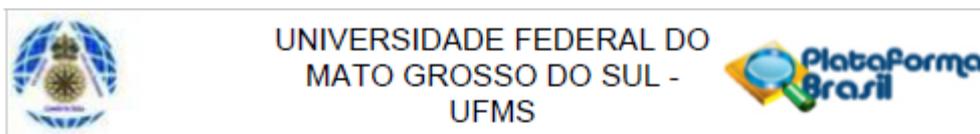
Nº	Dissertação/ Tese	Autor/Ano	Objetivo
01	Dissertação	OLIVEIRA (2021)	Contribuir com a Educação Especial Inclusiva na Educação Profissional Tecnológica, focando nas ações inclusivas do Instituto Federal de Brasília - IFB, com o recorte no ingresso e na acessibilidade das pessoas com deficiência.
02	Dissertação	SOBREIRA FILHO (2020)	Caracterizar as concepções e ações político- Pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFES/Campus de Alegre; analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFES/Campus de Alegre, observando as diretrizes que são voltadas para o atendimento desse público, considerando os objetivos da Educação Profissional; conhecer as ações político-pedagógicas desenvolvidas pelo IFES/Campus de Alegre no atendimento ao público alvo da Educação Especial, conforme a legislação; avaliar os impactos das concepções político-pedagógicas sobre as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFES/Campus de Alegre, no atendimento ao público-alvo da Educação Especial.
03	Dissertação	MEDEIROS (2020)	Investigar a implementação das políticas de educação especial nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Instituto Federal de Minas Gerais, <i>campi</i> Ouro Preto e Bambuí.
04	Dissertação	RODRIGUES (2019)	Analisar o que são considerados saberes em inclusão escolar, conhecimentos, formais e informais, sobre as práticas de inclusão escolar de pessoas da educação especial, aprendidos e compartilhados em espaços formais e não formais de educação.
05	Dissertação	BORGES (2019)	Investigar como se dá o processo de criação, implementação, estruturação e funcionamento dos NAPNE, no Instituto Federal Goiano (IF Goiano).
06	Dissertação	SILVA (2011)	Apresentar os resultados de uma pesquisa realizada no <i>Campus</i> Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos técnico-profissionalizantes desta instituição federal de educação profissional
07	Dissertação	ROSA (2011)	Analisar as políticas públicas educacionais, os direitos sociais e na democratização do acesso à escola, a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica, verificando como se dá a participação das pessoas com deficiência neste processo e se há condições ofertadas pelo próprio Estado para o sucesso das ações.
08	Dissertação	SOMMER (2020)	Buscar conhecer, compreender e analisar os aspectos educacionais, políticos-pedagógicos e sociais do acesso e permanência de PCD no ensino médio integrado do IFBA
09	Dissertação	TEÓFILO (2019)	Aprender quais são os desafios e as perspectivas para a inclusão no IF Sudeste MG
10	Dissertação	MARTINS (2018)	Analisar as Políticas Públicas Contemporâneas, para Inclusão de Pessoas com Deficiência, em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT).

11	Tese	SOUZA (2018)	Analisar como são estabelecidas as relações no IFRJ, a partir da inclusão dos estudantes com deficiência.
12	Dissertação	SIQUEIRA (2018)	Caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da educação especial na educação profissional técnica do <i>Campus</i> Boa Vista do Instituto Federal de Roraima.
13	Dissertação	BEZERRA (2018)	Analisar como profissionais docentes e técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio
14	Dissertação	SILVA (2017)	Caracterizar e discutir as demandas e os desafios dos NAPNEs no processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial nos IFs da Região Nordeste, considerando os documentos institucionais que orientam suas ações.
15	Tese	PERINNI (2017)	Investigar se as ações desenvolvidas pelo Napne dos <i>campi</i> Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e Aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio.
16	Dissertação	LISBOA (2017)	Analisar as estratégias de implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros
17	Tese	MENDES (2017)	Conhecer as ações institucionais dos IFs para o atendimento ao público da Educação Especial
18	Dissertação	DALL'ALBA (2016)	Propor, por meio de diagnósticos realizado com os professores do IFMA/campus Manaus Zona Leste, indicadores que orientem a melhoria na execução das atribuições do Napne.
19	Dissertação	SANTOS (2016)	Caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas, desse <i>campus</i> , sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
20	Dissertação	CARDOSO (2016)	Analisar os dispositivos para a inclusão do aluno com deficiência nos cursos de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju, no período de 2007 a 2016
21	Dissertação	SOARES (2015)	Avaliar a realidade em que se encontram os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), implantados no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) através do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Programa TEC NEP).
22	Dissertação	MOURA (2015)	Analisar a adoção da política de educação inclusiva pelo Brasil, com ênfase nas pessoas com deficiência, tendo em vista a influência das orientações internacionais para a educação, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994)
23	Dissertação	LEAL (2015)	Averiguar as atuações em curso no IFCE, considerando-se as metas e ações do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Pedagógico do Curso, do Regulamento de Organização Didática, do Planejamento Estratégico, leis e de outros documentos com a finalidade de conhecer e avaliar o processo de inclusão escolar no <i>campus</i> em estudo.
24	Dissertação	MARQUES (2014)	Verificar em uma instituição federal de educação profissional, que se identifica como inclusiva, que estratégias utiliza para o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência em seus cursos.

25	Dissertação	CORTES (2014)	Analisar as percepções dos docentes frente ao processo de inclusão das práticas educativas necessárias para o atendimento de alunos com necessidade educacionais especiais no IFAP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá) e as percepções dos estudantes em relação ao seu nível de satisfação com o atendimento educacional oferecido na instituição, estabelecendo uma análise comparativa entre essas duas visões
26	Dissertação	CARLOU (2014)	Identificar a concepção dos gestores do IFRJ sobre a inclusão de alunos com NEE na Educação Profissional a partir da ação do NAPNE.
27	Dissertação	ZAMPROGNO (2013)	Investigar como têm sido delineadas as políticas de inclusão no IFES.
28	Dissertação	MOURA (2013)	Analisar a política de inclusão nesta modalidade de ensino, tendo como base os seguintes aspectos: acesso do aluno à educação profissional, acessibilidade arquitetônica serviços e recursos de apoio à permanência e suportes à inclusão no mercado de trabalho
29	Dissertação	BORTOLINI (2012)	Levantar as condições de acessibilidade física e atitudinais propiciadas aos alunos com NEE incluídos no IFRS.
30	Dissertação	BETTIN (2013)	Configurar o processo de inclusão de alunos com deficiência que ocorre no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul/campus Pelotas.

Fonte: Elaboração própria (2022).

ANEXO – Parecer de Aprovação no Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS, NAPNE E A INCLUSÃO: acesso e permanência do estudante da educação especial na rede federal

Pesquisador: Jaqueline Zanotti Dalmonech

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 65044122.2.0000.0021

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

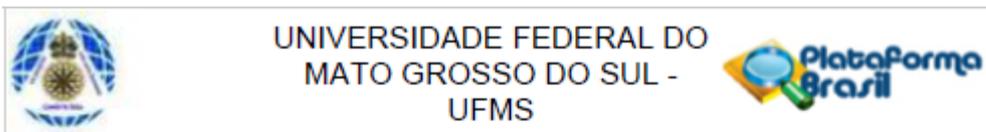
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.870.833

Apresentação do Projeto:

"Este estudo tem por objetivo Investigar as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento as pessoas com Necessidades Especiais (Napne) do campus Corumbá do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), para assegurar as condições de acesso, permanência dos estudantes, bem como levantar discutir os aportes legais que abordam o acesso, a permanência aos estudantes Necessidade Educacionais Especiais (NEE) na rede Federal, analisar as práticas do Napne que contribuem para assegurar o acesso e a permanência de estudantes com NEE, investigar como os professores que ministram aulas para estudantes com NEE atendidos pelo Napne percebem os processos de inclusão escolar no IFMS, bem como consulta a autores que compartilham de uma visão crítica de tal assunto. Para isso será realizada uma revisão bibliográfica de produções científicas e documentos legais que abordam a inclusão de alunos com NEE nos Institutos Federais (IFs) e a realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais do Napne e professores efetivos que ministram aulas para estudantes com NEE. Em termos de resultados, esperamos que esse estudo contribua para que os gestores possam tomar decisões assertivas no tocante as políticas públicas de Educação Especial". Texto da própria pesquisadora.



Continuação do Parecer: 5.870.833

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2028788.pdf	10/01/2023 17:00:37		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA03.pdf	10/01/2023 18:59:18	Jaqueline Zanotti Dalmonech	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE03.pdf	10/01/2023 18:48:18	Jaqueline Zanotti Dalmonech	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	11/12/2022 17:11:27	Jaqueline Zanotti Dalmonech	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO02.pdf	11/12/2022 17:10:43	Jaqueline Zanotti Dalmonech	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA02.pdf	11/12/2022 17:07:28	Jaqueline Zanotti Dalmonech	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	11/12/2022 17:08:05	Jaqueline Zanotti Dalmonech	Aceito
Outros	Autorizaçãodepesquisa.pdf	15/10/2022 19:12:28	Jaqueline Zanotti Dalmonech	Aceito
Outros	ENTREVISTAS.pdf	15/10/2022 19:09:51	Jaqueline Zanotti Dalmonech	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 31 de Janeiro de 2023

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
 (Coordenador(a))