

JACIRA DALL' ALBA

**INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO NAPNE DO IFAM - CAMPUS
MANAUS ZONA LESTE**

MANAUS-AM

2016

JACIRA DALL' ALBA

**INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO NAPNE DO IFAM - CAMPUS
MANAUS ZONA LESTE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas para a obtenção de título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Professora Dr.^a Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro.

Área de Concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

MANAUS-AM

2016

Ficha Catalográfica
Layde Dayelle dos Santos Queiroz
CRB – 11/980

D137i Dall’Alba, Jacira.
Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – *Campus* Manaus Zona Leste. / Jacira Dall’Alba. – Manaus: IFAM, 2016.
103 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *Campus* Manaus Centro, 2016.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro.

1. Educação Tecnológica 2. Inclusão I. Guerreiro, Elaine Maria Bessa Rebello (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD: 371.33

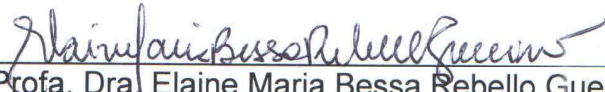
JACIRA DALL'ALBA

INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES
DO NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS - NAPNE DO
IFAM/CAMPUS MANAUS ZONA LESTE.

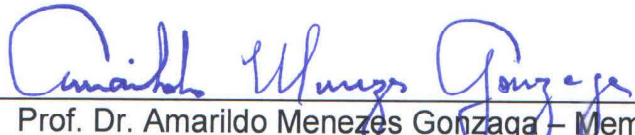
Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino Tecnológico
do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Amazonas
como requisito para obtenção do título
de Mestre em Ensino Tecnológico.
Linha de Pesquisa: Processos
Formativos de Professores no Ensino
Tecnológico.

Aprovada em 26 de julho de 2016.

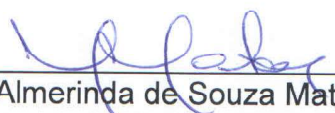
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos – Membro Titular Externo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela presença constante em minha vida, guiando-me sempre para o caminho do bem.

Aos meus pais (*in memoriam*) que me deram a vida e a educação da qual eu me orgulho e hoje usufruo desses ensinamentos.

A todos os professores e servidores do IFAM - Campus Manaus Zona Leste, que contribuíram direta e indiretamente para que minha pesquisa fosse realizada a contento, sabendo que a mesma será revertida para o melhoramento da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nesta instituição de ensino.

Ao Programa de Mestrado Profissional do IFAM- MPET, que me proporcionou a oportunidade de realizar esse trabalho promovendo crescimento em minha vida profissional e acadêmica.

Ao coordenador do NAPNE Sistêmico, professor Dr. Dalmir Pacheco de Souza, precursor das ações inclusivas no âmbito do IFAM, pelas contribuições e atenção com que sempre nos recebeu.

Aos colegas da turma, pela cumplicidade compartilhada, pela troca de experiências e pelo apoio durante toda essa jornada.

Todos nós, ao longo da vida, conhecemos pessoas que servem de espelhos em nossas ações. Com isso, espero poder refletir na minha trajetória pessoal e profissional o exemplo de competência e orientação que esse contato me proporcionou.

Agradeço, com muito carinho, à professora Dr.^a Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro que, durante essa trajetória, esteve ao meu lado me orientando e me motivando a canalizar meus estudos na Educação Inclusiva.

E, por fim, à minha família: ao meu esposo Simoney pela compreensão, paciência e entusiasmo que sempre me dedicou e às minhas filhas Açucena e Laura, que são a razão maior de toda minha coragem de lutar por um mundo melhor.

A todos, muito obrigada!

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

RESUMO

Os Institutos Federais de Educação têm avançado em termos pedagógicos com a implantação dos NAPNEs, objetivando romper com as barreiras conceituais, atitudinais e procedimentais, promovendo ações inclusivas articuladas com o ensino, pesquisa e extensão. Esses núcleos têm como base as diretrizes resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O presente estudo propõe por meio de diagnóstico realizado com os professores do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) Campus Manaus Zona Leste (CMZL), indicadores que orientem a melhoria na execução das atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE, a partir das respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A proposta metodológica deste trabalho consiste numa abordagem qualitativa, pois o objeto da pesquisa foi baseado na análise das políticas públicas de inclusão por meio das atribuições do NAPNE. Quanto aos meios, a pesquisa foi de análise documental e bibliográfica e estudo de caso (circunscrita ao IFAM/CMZL), sendo os participantes da pesquisa professores que atuam na educação profissional e tecnológica do IFAM/CMZL. Com base nesta pesquisa, foi possível afirmar que os professores participantes demonstraram interesse em participar de ações que viabilize a inclusão na educação profissional e tecnológica. Os resultados indicam a necessidade de melhorias no planejamento, acompanhamento e avaliação na implementação das ações propostas pelo NAPNE, tendo em vista que o núcleo deve atuar em conjunto com os demais setores do campus e, consequentemente, articulado com as atribuições do NAPNE Sistêmico do IFAM.

PALAVRAS-CHAVES: Inclusão. Educação Profissional e Tecnológica. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNE.

DALL'ALBA, Jacira. **Diagnosis of inclusion in the context of Federal Education: Contributions to NAPNE to IFAM - Campus Manaus East Zone.** 2016. Dissertation (Professional Master in Technological Education). Federal Institute of Amazonas - IFAM, Manaus - Amazonas, 2016.

ABSTRACT

The Federal Institutes of Education have advanced pedagogically with the implementation of NAPNEs, aiming to break with the conceptual, attitudinal and procedural barriers, promoting inclusive actions articulated with teaching, research and extension. It is based on the guidelines resulting from the World Conference on Education for All, the Declaration of Salamanca, and the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education. This study aims, through diagnosis made with the Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas Federal Amazonas (IFAM) Campus Manaus Zona Leste (CMZL), indicators to guide the improvement in the performance of Core assignments Assistance to People with Special Needs - NAPNE, from of answers of the subjects involved in the research. The methodology of this study is a qualitative approach, because the object of the research was based on the analysis of public policies of inclusion through NAPNE assignments. As the means, the research was to document and literature review and case study (limited to the IFAM/CMZL) and the participants, teachers who work in vocational and technological education IFAM /CMZL. Based on this research it was possible to say that participating teachers have shown interest in participating in actions that enables the inclusion in vocational and technological education. The results indicate the need for better planning, monitoring and evaluation in the implementation of actions proposed by NAPNE, given that the core should work together with other sectors of the campus and therefore linked to the duties of NAPNE Systemic the IFAM.

KEY WORDS: Inclusion. Professional and Technological Education Center for Assistance to Persons with Special Educational Needs - NAPNE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Relação dos cursos do Campus Manaus Zona Leste ofertado em 2014	48
Quadro 2 - Unidades do IFAM que possuem Napne.....	56
Quadro 3 - Lista das ações do NAPNE/CMZL de 2011 a 2015.....	59
Quadro 4 - Demonstrativo de vagas no processo seletivo do IFAM em 2014.....	69
Quadro 5 - Vagas para ingresso no IFAM em 2015 nos <i>campi</i> da capital	70
Quadro 6 - Frequência de respostas por categoria.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quantitativo de unidades da Rede Federal em expansão em 2014.....	41
Figura 2 - Localização do campus CMZL.....	47
Figura 3 - Organograma do Napne.....	57
Figura 4 - Cerimônia de inauguração do Napne/CMZL.....	58
Figura 5 - Capa da cartilha.....	85
Figura 6 - Sugestões de leituras.....	86
Figura 7 - Sugestões de filmes.....	87
Figura 8 - Sinopse do Filme Primeiro da Classe.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de conhecimento da sigla Napne	73
Gráfico 2 - Conhecimento sobre a localização do Napne	73
Gráfico 3 - Professores que já tiveram experiência com alunos com NEES	74
Gráfico 4 - Onde procurariam ajuda no caso de ter em sua sala de aula alunos com NEEs	74
Gráfico 5 - Você recebeu informações sobre o Napne	75
Gráfico 6 - Percentual de possível adesão aos eventos sobre inclusão	76
Gráfico 7 - Conhecimentos sobre as atribuições do Napne.....	76
Gráfico 8 - Você aceitaria apoio do Napne?	77
Gráfico 9 - A função e atuação do Napne são importantes nos campi do Ifam?.....	77
Gráfico 10 - Onde o Napne deve focar seus esforços para trabalhar a inclusão.....	78
Gráfico 11 - Você conhece o coordenador no Napne?	81
Gráfico 12 - Você conhece o regulamento do Napne?	81
Gráfico 13 - Você tem interesse em participar de ações que promovam a inclusão no seu campus?.....	82

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	17
1.1 No contexto internacional	17
1.2 No contexto brasileiro	21
1.3 Na formação de professores para a Educação Básica e Superior	34
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	39
2.1 O Instituto Federal do Amazonas - IFAM no contexto da Educação Profissional e Tecnológica	43
2.2 O Campus Manaus Zona Leste no contexto da Educação Profissional e Tecnológica	45
CAPÍTULO 3 - A REDE FEDERAL E O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - NAPNE	50
3.1 O NAPNE no Instituto Federal do Amazonas - IFAM.....	54
3.2 O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNE no IFAM - Campus Manaus Zona Leste.....	58
CAPÍTULO 4 - CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	62
4.1 Problema.....	63
4.2 Questões norteadoras.....	63
4.3 Objetivos	64
4.3.1 Objetivo Geral:.....	64
4.3.2 Objetivos específicos:	64
4.4 Lócus da Pesquisa	64
4.4.1 Participantes.....	64
4.5 Construção do Instrumento e sua aplicação	64
4.5.1 Questionário impresso.....	65

4.5.2 Questionário <i>online</i>	65
4.6 Coleta de dados	66
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
5.1 Ingresso na instituição	69
5.2 Análise da Entrevista.....	71
5.3 Análise dos resultados do questionário online	72
CAPÍTULO 6 - ELABORAÇÃO DO PRODUTO	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	96
APÊNDICE A - Instrumento de diagnóstico aplicado aos coordenadores de NAPNE (sistêmico e local), participantes da pesquisa.	96
APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores do IFAM - Campus Manaus Zona Leste:	100
ANEXOS	103
ANEXO 1- Portaria que designa a coordenação sistêmica do NAPNE, bem como as coordenações nos campi do IFAM.....	103

APRESENTAÇÃO

O meu interesse pelo tema confunde-se com o meu trabalho enquanto pedagoga, desenvolvido desde o ano de 1997, quando trabalhei como professora de educação especial durante 10 anos no Centro de Reabilitação Neurológica Infantil - CERNIC, no Município de Cacoal-Rondônia. O CERNIC é uma instituição referência no estado pelo trabalho que desenvolve com os alunos, famílias e escolas daquele município, em defesa da inclusão social e escolar.

O curso de Pedagogia proporcionou-me a melhoria da prática pedagógica e, sem dúvida, contribuiu para o aperfeiçoamento profissional voltado ao atendimento de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. A especialização em Psicopedagogia e em Educação Inclusiva ampliou-me as expectativas para desenvolver um trabalho exitoso com as crianças e jovens que atendia, oportunizando aprofundar os estudos iniciados ainda na licenciatura, cujo tema centrava-se na inclusão de crianças e jovens da rede regular de ensino. Na época, havia muitas barreiras e resistência tanto por parte dos professores, quanto das escolas municipais e estaduais, no município de Cacoal-Rondônia.

Esta experiência gratificante, porém complexa, possibilitou-me o conhecimento dos desafios que o contexto da educação, na perspectiva da inclusão, apresenta: famílias desinformadas, indiferença por parte de autoridades públicas, resistência, descrença e preconceito por parte de quem deveria acolher, ou seja, as instituições de ensino e demais instituições filantrópicas.

Com esses desafios inseridos no cotidiano da escola, a prática pedagógica é exercida, muitas vezes, alternando-se momentos de insegurança e de euforia. Insegurança, diante da percepção da realidade e das inúmeras barreiras a serem enfrentadas; euforia, porque acreditar na potencialidade do ser humano e ajudá-lo a desenvolvê-la transforma o fazer de profissionais comprometidos numa bandeira de luta, levando à constatação de que tentar executar o melhor é condição para a promoção das mudanças almejadas.

A partir de então, incorporei essa prática no meu fazer pedagógico e, ao mudar-me para Manaus-AM, continuei levantando a bandeira da inclusão nos locais por onde trabalhei como professora e coordenadora pedagógica. Em abril de 2008, ingressei, por meio de concurso público, na antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, criado pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Em 2009, participei do primeiro encontro regional de NAPNEs - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais da Região Norte, ocorrido no mês de julho em Belém-PA. Com essa participação, iniciamos em 2010, no Campus Manaus Zona

Leste, a construção do NAPNE. Sob a Portaria nº 95, de 15/06/2011 foi instituído o NAPNE no IFAM/CMZL, e a inauguração ocorreu no dia 22 de julho do mesmo ano.

Com recursos disponibilizados pela SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, via TECNEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, foi possível mobiliar o espaço para dar início aos trabalhos. Em parceria com a coordenação do Projeto Curupira do Campus Manaus Centro – CMC foram desenvolvidos trabalhos de cunho inclusivo com os servidores e com a comunidade acadêmica, a partir do ano de 2011.

A oportunidade de acompanhar o desenvolvimento acadêmico de alunos com necessidades educacionais especiais, que ingressaram na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, intensificou meu interesse e preocupação com os docentes, no sentido de dar respostas positivas às necessidades educacionais de tais estudantes, tendo em vista os desafios que lhes eram propostos: para o professor interagir com um discente fora do perfil ideal constitui um grande desafio e, no âmbito profissional, as barreiras são ainda maiores, pois as exigências técnicas muitas vezes apresentam certo grau de complexidade. Entretanto, é possível perceber que a maior de todas as dificuldades ainda é o preconceito.

Considerando esse contexto, venho trabalhando para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito da Educação Profissional do Instituto Federal do Amazonas- IFAM/Campus Manaus Zona Leste seja uma realidade. Para tanto, buscamos mediante o ingresso no programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET/IFAM) reiterar a expectativa que permita aprofundar os estudos e, por meio de pesquisa, encontrar maior visibilidade para a promoção da inclusão no âmbito do campus acima citado.

Buscando contribuir com o processo de inclusão no IFAM, suscitou-me o interesse em efetuar um diagnóstico com os professores do campus Manaus Zona Leste, que recebem ou irão receber alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula. O objetivo desse diagnóstico é auxiliar os profissionais envolvidos para que possam, efetivamente, atender a todos os estudantes no processo de apropriação do conhecimento, provocando uma mudança coletiva na maneira de pensar e de agir, a partir da construção de conceitos, valores e atitudes que culminem para o enfrentamento dos desafios postos no processo de inclusão na Rede Federal de Ensino, além dos caminhos que deverão ser construídos para garantir o acesso, a permanência e a saída exitosa de todos os alunos nesta instituição de Educação Profissional Técnica e Tecnológica do Amazonas.

INTRODUÇÃO

Notadamente, graças ao desenvolvimento científico e ético da humanidade, estudos vêm mostrando que as diferenças individuais, sob o ponto de vista de desenvolvimento cognitivo, físico ou sensorial não constituem uma fatalidade irremovível, nem desabilitam as pessoas para realizações pessoais e sociais.

Tendo como marco para o delineamento e execução de políticas educacionais no mundo inteiro, a Educação para Todos, concebida em Jomtien - Tailândia (UNESCO, 1990), serviu para que as discussões em torno das mudanças almejadas ocupassem espaço no âmbito político e educacional.

Com a contribuição de vários documentos, entre eles a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), foi possível dar maior abrangência às discussões e ao fortalecimento desse discurso em torno de propostas que viabilizem e garantam a educação para todos. A Declaração de Salamanca (1994, p.6) caracteriza a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais como uma política de justiça social, onde:

[...] as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de se incluir crianças com deficiência ou superdotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Com base nessa proposta, a temática da inclusão veio sendo amplamente debatida nos espaços formativos educacionais, sob o ponto de vista político, social e educacional. Na proposta de uma educação para todos, com foco na inclusão educacional, os Institutos Federais de Educação constituem-se em um meio capaz de viabilizar e fortalecer as políticas públicas educacionais em seus campos de abrangência. É certo que, como resultado de leis, decretos e pareceres, a abertura da escola como direito de todos os cidadãos, nas últimas décadas, ampliou consideravelmente o quadro de vagas, aumentando o número de alunos matriculados e, conseqüentemente, a diversidade de estudantes no interior desses espaços educacionais.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, juntamente com a extinta Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC, criou em 2000 o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - Programa TEC NEP, instituindo o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNE, a fim de promover o acesso, a

permanência e a conclusão dos estudos das pessoas com necessidades educacionais especiais nos Institutos Federais de Educação.

É importante destacar que a realização de pesquisas na área da educação inclusiva, nas últimas décadas, tem aumentado consideravelmente. Isso tem demonstrado o interesse e a preocupação com a temática, principalmente por parte dos educadores. Entretanto, ainda são poucas as pesquisas voltadas para a Educação Profissional, especificamente a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais¹.

Sendo o NAPNE parte de um Programa Macro de Políticas Públicas do Ministério da Educação (MEC), e Sistêmico de Ações Inclusivas nos Institutos Federais, que visa ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais e apoio aos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), e que objetiva promover ações que culminem para a aceitação da diversidade e o rompimento de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais nos Institutos Federais de Educação, que concepção os professores do IFAM/Campus Manaus Zona Leste têm sobre Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica e qual o conhecimento destes em relação ao NAPNE?

Nessa perspectiva, suscitou-nos o interesse em desenvolver o presente estudo a partir da análise de um diagnóstico da concepção e compreensão dos professores, com relação à inclusão escolar e às atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) do IFAM - Campus Manaus Zona Leste (CMZL).

Para tanto, definimos como objetivo geral: propor, por meio de diagnóstico realizado com os professores do IFAM/ CMZL, indicadores que orientem a melhoria na execução das atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE, e, como objetivos específicos: contextualizar a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Amazonas - IFAM e no Campus Manaus Zona Leste, considerando a legislação atual que fundamenta a inclusão escolar no Brasil e suas orientações para a Educação Básica e Superior. Descrever os resultados do diagnóstico realizado com os professores do IFAM/CMZL e elaborar um documento (cartilha), para auxiliar no direcionamento de metas e ações que coadunem com as atribuições do NAPNE e que oriente os professores quanto ao processo de inclusão nos Institutos Federais de Educação.

Para desenvolver esta pesquisa, fundamentamos o **primeiro capítulo** analisando as Leis internacionais e nacionais que orientam as ações no âmbito da educação especial e das

¹ Termo adotado pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2, de 11/09/01), com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15/08/01.

políticas públicas de inclusão, a contribuição de autores e pesquisadores que, com seus estudos, têm favorecido e promovido a abertura de ações conjuntas e perspectivas cada vez mais positivas, viabilizando o processo de inclusão escolar.

Desenvolvemos o **segundo capítulo**, abordando os aspectos históricos e políticos pertinentes à Educação Profissional e Tecnológica, traçando um breve histórico de sua trajetória que por ser o foco da pesquisa, cabe situar suas principais características.

No **terceiro capítulo**, procuramos situar as políticas públicas de inclusão na Rede Federal de Ensino, por meio do Programa TEC NEP, que implantou o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE nos Institutos Federais, dada a importância de se considerar a demanda de estudantes com necessidades educacionais especiais que ultimamente vem buscando, por meio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), espaço que possibilite o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, para que as chances de assumir de forma plena seus papéis na sociedade sejam reconhecidas e valorizadas.

Para tanto, estruturamos no **quarto capítulo**, a proposta metodológica de estudo para o desenvolvimento deste trabalho, que consistiu quanto aos fins, numa pesquisa qualitativa que, de acordo com Morin (2001) e Minayo (1994), deve refletir a nossa necessidade histórica de encontrar um método capaz de detectar as implicações e as complexidades de um determinado contexto, para facilitar a compreensão sobre um problema, delimitando intervenções qualitativas.

Quanto aos meios, a pesquisa foi de investigação documental e bibliográfica (como fonte primária ao servir de instrumento de análise) e estudo de caso (circunscrita ao IFAM/ Campus Manaus Zona Leste). Segundo Marconi e Lakatos (1996), o estudo de caso consiste na investigação aprofundada de um caso, seja com especificidades particulares ou coletivas, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência.

Com base nas informações obtidas por meio dos documentos orientadores, da legislação pertinente e do Regimento Interno do NAPNE/IFAM, foram elaborados os questionários, para fins de diagnóstico, os quais foram aplicados ao coordenador do NAPNE do Campus Manaus Zona Leste (Apêndice A), à Coordenação Geral de Ensino e aos professores do Campus (Apêndice B). Foi realizada entrevista com a Coordenação Sistêmica do NAPNE, pois as ações do NAPNE local estão diretamente articuladas com o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo em vista que o direcionamento das ações educacionais envolve esse “tripé”, perpassando pela competência e orientação das coordenações e direção, no Campus.

No **quinto capítulo**, é efetuada a análise do diagnóstico das questões do questionário aplicado aos professores do Campus CMZL. A partir do resultado apresentado nos gráficos, realizamos as considerações pertinentes às atribuições do NAPNE. Na avaliação do resultado, evidencia-se a proposta da elaboração do produto focado nas respostas dos participantes, tendo em vista a necessidade de dirimir as dúvidas suscitadas, viabilizar o acesso às informações a respeito do NAPNE e suas atribuições e compreender o processo educacional atual na perspectiva da inclusão.

No **sexto capítulo**, relatamos a construção do produto final que consistiu na elaboração de uma Cartilha onde reunimos as principais informações referentes ao NAPNE e suas atribuições. Com informações pertinentes às políticas públicas de inclusão, os temas abordados foram organizados baseando-se nos resultados obtidos durante a análise do diagnóstico do questionário aplicado aos professores do IFAM - Campus Manaus Zona Leste.

Situado no contexto das políticas públicas de inclusão, a intenção é que este estudo traga contribuições para o planejamento e implementação das ações balizadoras do NAPNE no âmbito dos Institutos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) confere ao NAPNE a possibilidade de contribuir para provocar mudanças no coletivo, na maneira de pensar e de agir a partir da construção de conceitos, valores e atitudes que culminem para o enfrentamento dos desafios encontrados no processo de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, essa Política Nacional sugere que caminhos deverão ser construídos para garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Educação Profissional e Tecnológica do Amazonas (IFAM).

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

1.1 No contexto internacional

Historicamente, pessoas com deficiência ficaram por muito tempo escondidas do convívio social até que, algumas décadas atrás, surgiram instituições, entidades, clubes sociais especiais, associações desportivas e centros de reabilitação dedicados a elas. A intenção principal era a integração social, ou seja, preparar essas pessoas para ingressarem e conviverem em sociedade como todos nós. Conforme esclarece Jannuzzi, (2004, p. 34):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação.

Como não havia diretrizes políticas e educacionais que orientassem as ações pedagógicas no início do século XIX, pois ainda não havia um cenário de leis que falassem em defesa dessas pessoas, a iniciativa liderada por movimentos sociais, políticos e educacionais propõem discutir a situação de crianças e jovens excluídos do convívio social e educacional em decorrência da deficiência. Fato esse decorrente também de que a escolarização foi, por muito tempo, regalia das elites, pois, apesar da existência de algumas propostas educacionais, segundo documentos e estudos realizados, não havia uma política inclusiva da população em geral, na escola (GATTI; BARRETO, 2009).

Foi apenas em 1948, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) passou a considerar todos os homens iguais através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se fundamentaram regras e direitos às pessoas com deficiências.

A partir disso, começou a luta pela inserção no meio, uma vez que não era apenas interesse das pessoas com necessidades especiais, mas passou a ser interesse de todos. Com isso, organizaram-se conferências com abertura ao diálogo sobre o tema, procurando estabelecer orientações e traçando diretrizes de lutas em defesa e garantia de direitos.

Os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais a se concretizarem em medidas educacionais ocorreram na Europa, expandindo para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil.

No contexto das instituições filantrópicas assistenciais, que atendiam crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, a concepção de política educacional não se configurava numa política pública de acesso universal à educação, permanecendo ainda a concepção de "políticas especiais" para tratar da temática da educação de alunos com

necessidades educacionais especiais. Apesar do acesso ao ensino comum, não era organizado um atendimento especializado que considerasse as particularidades de aprendizagem desses alunos.

Por muito tempo, perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para alunos que apresentassem características que se desviassem dos padrões organizacionais das escolas. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, contrariando a dimensão pedagógica.

A partir da década de 1990, as discussões promovidas pelos diversos movimentos internacionais em prol da Educação Inclusiva ganham destaque na luta por uma “Educação para Todos” (UNESCO, 1990). Com o objetivo de enfrentar esse desafio e construir propostas capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien - Tailândia chama atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. Com o aumento dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com necessidades educacionais especiais, surge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1990).

A opção pela escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países, incluindo o Brasil através da Declaração de Salamanca (1994), cujo objetivo foi enfatizar a urgência de que todas as escolas devem se organizar e dar respostas positivas às diferenças individuais de todos os estudantes e a reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos.

O desenvolvimento de estudos na área da educação e a defesa dos direitos humanos modificaram os conceitos, as legislações, as práticas pedagógicas e a gestão dos espaços escolares, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. A Declaração de Salamanca (1994) é outro marco histórico da inclusão, assinado por 92 países, tem como princípio fundamental: “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem”. Estabelece ainda que as escolas devem matricular todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar: das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas, das que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social, daquelas que apresentam diferenças linguísticas, étnicas e culturais.

O conceito de necessidades educacionais passa a ser amplamente difundido a partir desse marco, ressaltando a interação das características individuais dos alunos, com o ambiente educacional e social, chamando atenção do ensino regular para o entendimento e atendimento das diferenças.

Conforme a Conferência realizada na cidade espanhola de Salamanca, em 1994, os jovens com necessidades educacionais especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição da escola para a vida adulta produtiva. As escolas devem ajudá-los a se tornarem economicamente ativos, prover-lhes as habilidades necessárias no dia a dia, oferecendo treinamento em habilidades que respondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta (UNESCO, 1994).

Como resultado dessa Conferência, que trata de princípios, políticas e práticas na área da Educação Inclusiva, declarou-se que:

- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são únicas;
- Os sistemas educacionais e programas deveriam ser designados e implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aquelas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;
- Além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Pode-se dizer que o conjunto de recomendações e propostas da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é guiado pelos seguintes princípios:

- Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais;

- A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos às especificidades da escola.
- O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Assim, é importante que os sistemas educacionais desenvolvam programas que respondam às características e necessidades da diversidade do alunado. De acordo com a proposta de Salamanca (1994), é preciso aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos os estudantes. Para isso, é necessário instrumentalizar a escola viabilizando a preparação contínua dos professores e firmar parcerias com instituições e clínicas que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos que necessitem de orientações específicas.

A Carta Europeia dos Direitos Fundamentais (MADRID, 2002) reconhece que para alcançar a igualdade para as pessoas com deficiência, o direito a não discriminação deve ser completado pelo direito a beneficiar de medidas concebidas para assegurar sua independência e participação na vida da comunidade.

A Declaração de Madrid (2002, p. 01) preceitua o conceito para a construção de uma sociedade inclusiva, focalizando os direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, ressaltando que “as pessoas com deficiência exigem a igualdade de oportunidades e de acesso a todos os recursos da sociedade, a saber, educação inclusiva, novas tecnologias, saúde e serviços sociais, desporto e actividades de lazer, produtos, bens e serviços de defesa dos consumidores”.

Segundo Carlos (2004, p.83), a Organização das Nações Unidas (ONU, 1975), que elaborou a Declaração Universal dos Direitos dos Deficientes, conceitua pessoa deficiente da seguinte forma: “refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar a si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas e mentais”.

Aprovados após debate mundial, os termos “pessoa com deficiência” e “pessoas com deficiência” são utilizados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13 de dezembro de 2006, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU).

Também em 2002, o Japão foi palco de mais um movimento, com a participação de 3.000 pessoas, em sua maioria com deficiência. A Declaração de Sapporo, representada por 109 países, reafirmou o compromisso solicitado na Resolução n. 45 da Organização das Nações Unidas - ONU (1991) de concluir com êxito uma sociedade global para todos por

volta de 2010. Na perspectiva de chamar a atenção dos países participantes para inclusão educacional, a Declaração de Sapporo (2002) expressa que:

A participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com muitas outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas com a aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva (DPI, 2002, p.2).

Com essa visão, entre outras, a Declaração de Sapporo (2002) é mais uma forma de manifestação coletiva que convoca, não somente as pessoas com deficiência enfrentar a exclusão social, educacional e profissional, mas que busca na sociedade vez e voz para fortalecer o reconhecimento, o respeito às diferenças e à diversidade rumo à equiparação de oportunidade para todas as pessoas.

1.2 No contexto brasileiro

No Brasil, o início da escolarização para pessoas com necessidades educacionais especiais ocorreu na época do Império, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sendo suas ações concentradas na capital do Império (MENDES, 2010). Depois da proclamação da república, os avanços ocorreram de forma lenta e espaçada.

Na primeira metade do século XX, as ações do Estado continuaram centradas no Rio de Janeiro, não havendo novas ações para os cegos e surdos de outras cidades. Diante de tal panorama, a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (1954). Ainda na década de 50, o surto de poliomielite levou à criação dos centros de reabilitação física. A Sociedade Pestalozzi foi fundada sob a presidência de Helena Antipoff, que também esteve presente na criação da primeira APAE no Brasil (KASSAR, 1999; CAMPOS, 2003; LANA JÚNIOR, 2010).

Na década de 1930 até o fim da década de 1950, foi reservado um modelo educacional para a pessoa com necessidades educacionais especiais, denominado de “ensino emendativo”. A concepção de deficiência, na época, estava muito ligada ao coeficiente intelectual (QI), sendo este ligado ao rendimento escolar, e a proposta pedagógica estava na montagem de classes homogêneas, ficando a educação das pessoas com deficiência feita em classes especiais ou a cargo de instituições especializadas (JANNUZZI, 2004; 2006).

Essas entidades de cunho filantrópico, até hoje influentes, passaram a pressionar o poder público para que este incluísse na legislação e na dotação de recursos a chamada

“educação especial”, o que ocorre, pela primeira vez, na Lei 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Para Jannuzzi (2004), a educação da pessoa com deficiência não estava atrelada diretamente ao desenvolvimento econômico de nosso país, mas voltada para o desenvolvimento das habilidades manuais necessárias à sociedade agrária comercial dependente da época. Essa visão das habilidades laborais limitadas da pessoa com deficiência provinha da crença de que esta não era considerada necessária ou possível, principalmente para quem tinha deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas (GLAT; FERNANDES, 2005).

A inclusão da educação do segmento da população com deficiência no contexto da política educacional brasileira ocorreu no final dos anos 50 e início dos anos 60, constituindo um importante avanço em direção à compreensão da educação especial no contexto da educação geral, inclusive escolar (BRASIL, 2005). Porém, por um longo período, a Educação Especial aconteceu de forma paralela e não como parte integrante do sistema educacional geral. Leis e diretrizes, inspiradas na concepção de direitos humanos, suscitaram mudanças no sistema educacional em todos os níveis e modalidades, buscando a garantia da equidade no processo educacional, fazendo avançar a responsabilidade da escola com a promoção da cidadania.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (BRASÍLIA, 2008), em 1973, é criado, no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, responsável pelo funcionamento da educação especial no Brasil que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais motivadas por campanhas assistenciais particulares, muitas vezes desvinculadas da responsabilidade do Estado.

Com a Política Nacional de Educação Especial responsável pelo condicionamento do acesso às classes comuns do ensino àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19), definem-se como modalidades de atendimento em educação especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns.

Porém, ao invés de favorecer os avanços no processo de inclusão, essas normas não produziram mudanças significativas no ensino comum e nem reformularam as práticas educacionais com o propósito de valorizar os potenciais dos alunos com dificuldades de

aprendizagem, pelo contrário, mantiveram a responsabilidade dessa educação para as escolas especializadas.

Por conta dos avanços e retrocessos, a educação destinada a essa parcela da população brasileira organizou-se, tradicionalmente, como atendimento educacional substitutivo ao ensino comum suscitando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (MAZZOTA, 2011).

Observou-se, naquele momento, que o processo de superação do modelo segregativo pela integração, em discussão nos meios acadêmicos e nas convenções internacionais, em Jomtien (UNESCO, 1990) e Salamanca (UNESCO, 1994), ainda não se refletia na legislação brasileira. Esse cenário começa a ser alterado a partir das discussões para elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, finalmente aprovada em 1996.

A Educação Especial ganha maior visibilidade nos debates políticos e educacionais com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, que, pela primeira vez, reserva um capítulo (Cap. V) destinado exclusivamente à Educação Especial. De acordo com LDBN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), Art. 58, "[...] entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". Porém, baseada nessa afirmativa, permaneceu o entendimento de que a educação especial deveria ser organizada de forma paralela a educação regular, exercendo um impacto negativo, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, gerando várias interpretações e controvérsias.

De acordo com Mendes (1994 *apud* GUERREIRO, 2011), a Educação Especial implica em soluções de ensino para problemas de aprendizagens específicas, nas quais tanto as características do aluno quanto o método e a realidade em que estão inseridos são importantes.

Frente a essa nova organização do ensino que inseriu a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar e o aluno com necessidades educacionais especiais inseridos nas classes regulares de ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Essas Diretrizes indicam que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e

paradigmas bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001, p. 12).

Em decorrência da concepção de que a educação especial deveria acontecer de forma paralela à educação comum e a falta de entendimento da sociedade e dos representantes dessa população a esse respeito perdurou, por muito tempo, o atendimento às crianças e a jovens com deficiência e/ou transtornos apenas nas instituições de educação especial, subestimando as potencialidades desse público e obstruindo o seu convívio com os seus pares.

Essas fases deixaram estigmas e rótulos associados às pessoas com deficiência, muitas vezes tidas como incapazes e/ou doentes crônicas. Romper com essa visão e superar as políticas meramente assistencialistas para as pessoas com deficiência, não é uma tarefa fácil, pois persiste o senso comum de que as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) serão mais bem assistidas em instituições assistenciais. Para Mazzotta, (2001, p. 136):

À medida que a função da educação escolar for sendo mais bem compreendida e explicada pela e para a sociedade (civil e política), o entendimento do sentido da educação comum ou regular e da educação especial irá se tornando mais claro e generalizado. Em consequência, as políticas públicas de educação tenderão avançar no sentido de melhor atender as necessidades de aprendizagem de todos os brasileiros.

Mas, com menor ou maior êxito, a concepção inclusiva tem avançado, principalmente com as mudanças na legislação nacional sobre esse tema, contando agora com a contribuição direta das próprias pessoas com deficiência.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9394/96, outras legislações apontam para a construção de uma política de atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil, como a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999c).

Ampliando as questões políticas e assegurando os direitos das pessoas com deficiência, em outubro de 2001, o Congresso Nacional, por meio do Decreto Nº 3.956, aprova o texto e promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a já mencionada na Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001c).

No “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, do Ministério da Educação” (BRASIL, 2007) é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial:

[...] contrariando a concepção da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p.09).

A investida de ruptura com o aspecto substitutivo da educação especial vai ocorrer muito recentemente em nosso país, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), do Decreto 6.571 de 2008 e da Resolução nº 4 de 2009, que prevê a educação especial como uma modalidade de ensino de caráter complementar e suplementar. Tais documentos defendem a educação de todos os sujeitos pela via do sistema comum de ensino, independentemente das diferentes condições que possam caracterizá-los. Essa defesa pauta-se no princípio da inclusão escolar, o qual tem embasado os textos dos documentos orientadores acima referendados, que definem as diretrizes de organização dos serviços em educação especial no contexto escolar.

Com base nessa política, a inclusão tem como proposta fundamental o desafio de romper com o preconceito no intuito de superar a indiferença e emancipar os sujeitos sociais, o que passa a ser um grande desafio para a educação e práticas pedagógicas segregacionistas, uma vez que pressupõe que a formação do cidadão envolva compreender e respeitar a realidade e limite de cada indivíduo, criando e ampliando a ideia de pertencimento e de identidade coletiva, consolidando a formação integral de pessoas que foram historicamente excluídas e marginalizadas.

Prieto (2006) afirma que a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência; ensinar é marcar um encontro com o outro, e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, esse que é alguém especial e que requer do educador ir além.

A partir de diversas perspectivas, verifica-se que diferentes autores adotam referenciais que nem sempre comungam na sua totalidade, mas que têm defendido um mesmo princípio, qual seja, a educação para todos. Para Mazzotta (2002, p.36),

[...] a efetivação da educação escolar para todos, mediante recursos tais como educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para os que a requeiram ou educação inclusiva onde a diversidade de condições dos alunos possa ser competentemente contemplada e atendida, demandará uma ação governamental e não governamental marcada pela sinergia, que algumas vezes parece ser até enunciada. Isto sem ignorar que a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão.

Nesse sentido, para se constituir uma proposta que passe a fazer parte do cotidiano escolar e do projeto pedagógico da escola de forma exitosa, a partir das diretrizes que a orientam, a educação especial na perspectiva da inclusão precisa superar o estigma de exclusão historicamente imposta.

Referindo-se especificamente ao termo “especial”, Sousa e Prieto (2002, p.123) enfatizam que “tem-se previsto o ‘especial’ na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação”. Para essas autoras, “o que é o especial da educação”? O “especial” refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam essas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados bem como de formação continuada para o conjunto do magistério (SOUSA e PRIETO, 2002 p.124).

O termo necessidades educacionais especiais foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2, de 11-9-01), com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15 de agosto de 2001. Usaremos as expressões portadoras de deficiência, e pessoas deficientes, quando constarem em documentos legais. Adotaremos neste estudo o termo “alunos com necessidades educacionais especiais”, conforme as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p 5).

Com a Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação - CNE instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que promoveu um avanço significativo na perspectiva da universalização e atenção à diversidade educacional brasileira, recomendando que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

No entanto, o processo de mudança da realidade do contexto escolar das escolas brasileiras exige muito mais do que um conjunto de leis. E as discussões e inquietudes em torno da temática perduram. A proposta de inclusão educacional vem sendo construída lentamente, mesmo com os avanços da legislação.

A política se consolida quando a sociedade e seus representantes legais se reúnem com responsabilidade e comprometimento para discutir as direções das “palavras” que compõem um texto orientador; aos darmos corpo e voz a esse movimento que mobiliza seus participantes em audiências públicas, que questionam as diretrizes anunciadas e ao intensificarmos em cada espaço educativo a discussão sobre as novas perspectivas propostas de maneira a superar o grande desafio que é de alcançar uma educação de qualidade para todos. Observa-se que, mediante a justiça, o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional (BRASIL, 1988).

Apesar de muitos avanços na legislação, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas, uma delas é a lacuna do exercício pleno dos direitos de toda pessoa. A intenção das atuais políticas educacionais é incluir os alunos com deficiência, evitando sua segregação em escolas específicas e a dualidade entre educação regular e a educação especial (MANZINI, 2008).

Considerada como um movimento que mobilizou e intensificou discussões a respeito da inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) continua impulsionando debates não mais no sentido de fazer valer a proposta, mas orientando para a efetivação de seus objetivos.

Nessa perspectiva, os Institutos Federais, por intermédio do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), devem se constituir num instrumento que viabilize as ações inclusivas no âmbito da Rede Federal de Ensino. Logo, é vital que as diretrizes norteadoras da política internacional e nacional de educação contemplem todos os alunos, sem exceção.

Em inúmeros eventos, o Brasil tem firmado compromissos referentes à proteção e aos mecanismos que assegurem o exercício pleno de todos os cidadãos e a liberdade de todas as pessoas. É farta a nossa legislação nesse aspecto. A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 206, inciso I assegurou a todas as crianças brasileiras o direito de “ser”, instituindo como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Ao eleger como fundamento da nossa República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (ART. 1º, INCISOS II e III) e como um dos seus objetivos fundamentais [...] a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (ART. 3º, INCISO IV).

As práticas segregativas vão dando espaço ao diálogo, ao respeito e ao empoderamento daqueles que foram por muito tempo privados de exercer sua cidadania de forma plena. Para Matos (2014, p. 265):

Falar de inclusão é traduzir angústias e insatisfações de toda ordem, de maior ou menor relevância, dependendo do grau de constrangimento por barreiras instituídas pela configuração de diferentes práticas sociais e pela formação cultural dos diferentes segmentos que constroem suas relações, enquanto sujeitos ou objetivos de suas próprias histórias.

Portanto, para rompermos com o estigma da exclusão e do preconceito, a construção de uma sociedade inclusiva exige demanda de iniciativa, de interação, de altruísmo e da própria construção do conhecimento, e o ambiente educacional deverá propiciar tais momentos, conforme explicita Mittler (2003, p.25):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

Seu principal objetivo é concretizar o lugar onde serão escolarizados todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais. Provém, essencialmente, do trabalho desenvolvido pela UNESCO (1990) em prol de que a educação chegue a todas as crianças em idade escolar. A partir dessa reflexão, o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam um meio eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1997, p.17).

Coadunando os princípios da Declaração de Salamanca (1994), a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no art. 58 § 1º, assegura que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às particularidades da clientela de educação especial. Nesse artigo, há a afirmação do dever do Estado de fornecer, quando necessário, serviços de apoio especializados na escola regular, visando atender às necessidades especiais dos alunos, sabendo que a efetivação desses serviços deve ser permanente, visto as próprias “peculiaridades dos alunos da educação especial”.

O Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de

ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Esse Decreto, em seu artigo 28, afirma que:

O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho (BRASIL, 1999).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse aspecto, a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 (BRASIL, 2002) aprova as Diretrizes e Normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas à escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

O Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007) estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. Nesse contexto, é possível constatar que as conquistas, pelo menos no aspecto político, vêm avançando no sentido de proporcionar maior clareza e enfatizar a necessidade de operacionalizar tais prerrogativas. Com essa perspectiva, a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) define:

Considera-se aluno com deficiência, aquele que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual, sensorial, que em interação com diversas barreiras pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e da comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipados e repetitivos. Inclui-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros, (BRASIL, 2008).

Dessa forma, essa política estabelece as diretrizes que sustentam as condições de inclusão de todos os alunos, pois seus objetivos buscam:

Promover o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Para atingir tais objetivos, orienta os sistemas de ensino no sentido de garantir:

- Transversalidade da educação especial em todas as etapas, níveis e modalidades;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos transportes, na comunicação e informação;
- Cooperação técnica entre setores da saúde e educação, na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Definindo a partir das suas Diretrizes, a educação especial como:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

É importante observar que, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), iniciou-se uma quebra de paradigmas, configurando-se em um movimento de mudança dentro dos setores responsáveis por gerir o processo de implementação das metas no sistema de ensino. Hoje, as escolas inserem nos Projetos Políticos Pedagógicos, como um de seus objetivos, o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os sistemas de ensino procuram dar respostas às necessidades educacionais especiais desses alunos. De acordo com Matos (2012, p.15.), “consideramos o paradigma da inclusão com princípio alicerçado no dado atual da diversidade, ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas, apenas, ser diferente”. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível.

Dessa forma, os reflexos na atenção, planejamento, metodologias de avaliação da aprendizagem não ficam restritas apenas aos demais alunos, mas incluem também aqueles com necessidades educacionais especiais, que a pouco tempo não viam a possibilidade de compartilhar experiências e conhecimentos no mesmo espaço, o que nos leva a certo entusiasmo na busca de aperfeiçoamento da educação inclusiva no Brasil. Segundo Mendes (2001, p.17)

Ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la.

Para a autora, hoje se pode identificar “*duas correntes na perspectiva da Educação Inclusiva com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*” (2001). De um lado, encontram-se os que defendem a proposta de uma “*educação inclusiva*”, defendendo que a “*melhor colocação seria na classe comum, mas admitindo a possibilidade de serviços de apoio ao atendimento na classe comum e os recursos educacionais especiais paralelos ao ensino regular*”. De outro lado, a proposta de “*inclusão total*” que prevê a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num continuum de serviços de apoio de ensino especial (MENDES, 2001).

Quando os que apresentam necessidades educacionais especiais são tomados como referência, a Constituição Federal de 1988 que lhes garante, enquanto um dos deveres do

Estado, o “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208, III). Há que se destacar, contudo, que atingir tal objetivo exige a expansão da oferta de vagas nas escolas públicas e investimentos financeiros e políticos na melhoria de sua qualidade e a organização dos serviços para que as necessidades dos alunos sejam contempladas.

Atualmente, o receio de muitos é que, em nome da educação para todos, os governantes desprezem as necessidades educacionais especiais dessa população, restringindo-se a permitir seu acesso às escolas regulares, e, com isso, deixem de garantir o que há de especializado no atendimento educacional (PRIETO, 1999/2000).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o Decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

O ensino e o apoio ao ensino se integram para orquestrar a aprendizagem e eliminar barreiras, garantindo a participação efetiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas. O ensino comum deve responder pela escolarização de todos os alunos, enquanto que atendimento educacional especializado deve assegurar que os alunos aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pelas suas dificuldades.

Mais recentemente, no contexto das metas relacionadas às propostas de reformas da Educação Básica, a Lei nº 13005 de 25/06/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), com vigência por 10 (dez) anos, propondo por meio da Meta 4 “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.” Dentre as estratégias, busca:

- Garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos;
- Implantar mais salas de recursos multifuncionais;
- Ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE);

- Fomentar a formação de professores para o (AEE);
- Manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas;
- Promover a articulação entre o ensino regular e o AEE;
- Acompanhar e monitorar o acesso à escola dos envolvidos neste processo.

Com essa expectativa promissora, caminha-se para um processo de inclusão mundial irreversível, pois muitos países já adotaram a abordagem inclusiva em suas instituições de ensino. Mesmo a passos lentos, o Brasil tem buscado preencher essa lacuna. Considerando que a legislação brasileira vem se atualizando no mundo em se tratando de políticas públicas de inclusão e respeito à cidadania das pessoas com necessidades especiais, cabe ao Estado garantir a sua efetividade, para que esses avanços de fato se concretizem em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

No âmbito pedagógico, as instituições de ensino devem buscar viabilizar o acesso, a permanência e a conclusão exitosa de todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais. Os avanços alcançados pela atual política de inclusão nos últimos anos podem ser refletidos em números.

Dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE 2010) indicam que os números em matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais alcançaram 75,8% nas escolas públicas e 24,2% nas instituições privadas, mostrando claramente a efetivação da educação inclusiva e no empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível a todas as pessoas.

A efetivação da matrícula e a parceria com as instituições especializadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que viabilizam o apoio ao aluno e aos docentes, permitem uma aproximação de mudanças metodológicas atitudes e recursos que possibilitam vislumbrar um contexto propício para que os resultados sejam mais bem atingidos. Nessa perspectiva, a escola se constitui um espaço privilegiado onde se estabelecem parcerias, constroem-se novos conhecimentos, compartilham-se saberes e rompem-se barreiras. Para Morin (2004, p. 11),

[...] uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.

A elaboração das políticas públicas de inclusão, assim como a sua efetivação nos espaços sociais e educacionais, deve passar pela perícia dos seus favorecidos, portanto, pela

aprovação de quem é envolvido diretamente nessa proposta. “Nós somos os peritos sobre nossa situação e devemos ser consultados em todos os níveis, sobre todas as iniciativas pertinentes a nós” (DECLARAÇÃO DE SAPPORO, DPI, 2002), a fim de que possamos ter a garantia de que estamos no rumo certo diante das novas tendências mundiais no enfrentamento dos desafios da diversidade humana e das diferenças individuais em todos os campos de atividade humana.

Nesse sentido, o NAPNE tem como objetivo, no cumprimento das políticas públicas de inclusão nos Institutos Federais, oferecer apoio didático e pedagógico aos professores e alunos com necessidades educacionais especiais, previsto no Decreto 7.611 (BRASIL, 2011). Suas atividades vão além do atendimento educacional especializado aos alunos, mas atuam também na articulação do Ensino, Pesquisa e Extensão, além das questões relacionadas à acessibilidade. Trataremos mais especificamente sobre as atribuições do NAPNE no terceiro capítulo.

1.3 Na formação de professores para a Educação Básica e Superior

A educação como fenômeno social acompanha as transformações ocorridas na sociedade, ou seja, as alterações sociais geram mudanças no campo educacional, implicando em um redimensionamento no perfil de formação e atuação desse profissional (BRASIL, 2000). O cenário educacional brasileiro está cada vez mais propício para o diálogo sobre políticas educacionais na formação de professores e, conseqüentemente, sobre o trabalho docente e seus elementos constituintes no contexto da profissão.

Partindo dessas considerações, o movimento em favor da inclusão educacional continua sendo um grande desafio para os educadores no século XXI, pois rompe com o paradigma tradicional da educação. Nesse processo, exige-se a busca de condições cada vez mais justas e eficazes para atender a todos os estudantes, em suas necessidades e especificidades. Para Demo (1997), os professores precisam identificar a si mesmos como “profissionais de aprendizagem” e não mais como “profissionais de ensino”.

Para enfrentar os desafios postos no decorrer desse processo, é necessário que a qualificação dos professores venha de fato a preencher as lacunas não contempladas na graduação, para que eles reconheçam e valorizem, na diversidade, as possibilidades de um trabalho exitoso construído coletivamente. Sabemos que essa postura demanda ainda de muita sensibilidade, comprometimento e cooperação entre os seus pares. Para Hoffmann (2004, p.36):

Não é suficiente oferecer-se escolas para todos, é essencial que o ‘todos’ não perca a dimensão da individualidade, e que, uma vez na escola, esta ofereça a cada criança e jovem a oportunidade máxima possível de alcançar sua cidadania plena pelo respeito e pela aprendizagem.

Como afirma Freitas (2006, p.162), “refletir sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular leva-nos inevitavelmente a repensar a relação entre formação do professor e as práticas pedagógicas atuais”. Para Moura (2008, p. 30):

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

E, portanto, no entendimento da Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva inclusiva, o anseio por uma formação pautada numa visão crítica e reflexiva perpassa pela superação do estigma do preconceito e da exclusão apontando para a necessidade urgente de se implantar a cultura de discutir, repensar e avaliar a prática pedagógica, a partir de novos parâmetros mediados pela inclusão.

Para pensar sobre a formação continuada de professores, no contexto atual, reportamo-nos ao esforço de compreender os desdobramentos das mudanças nas esferas econômicas, política e social no campo educacional. A formação de professores situa-se como elemento chave para operacionalização de transformações neste âmbito, e, em função disso, é alvo de alterações que direcionam sua forma de atuação em diferentes momentos históricos. Para a formação do professor, que vai além da formação inicial, Prieto (2003, p. 2) destaca que:

Os sistemas de ensino deverão garantir o constante aprimoramento do professor, proporcionando salário e jornada que lhe possibilite estudar por iniciativa própria, participar de cursos e demais atividades de formação, com vistas a que possa contribuir, efetivamente, para que a educação brasileira seja democrática e de qualidade para todos.

Entendemos a formação de professores como um processo contínuo, que não pode estar restrita à organização do ensino e seus desdobramentos, mas em mobilizar os sujeitos a continuarem buscando aprender em diferentes contextos. Marques (2000, p.96), aponta que:

Formar o profissional não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas que os fazem reais e historicamente situados.

Para tornar efetivas as ações no ambiente educacional, onde dialogam alunos e professores, faz-se necessário buscar os elementos que compõem esse contexto: as condições de aprendizagem, as políticas educacionais, o processo de inclusão e exclusão, entre outros. Em se tratando de políticas públicas, há que se investir permanentemente na formação inicial e continuada dos professores para garantir uma formação de qualidade que considere os aspectos da diversidade humana, no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com a finalidade de contemplar a necessidade de formação específica para atuar com os estudantes com necessidades especiais, a Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, orienta para a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes, e outros profissionais, que irão interagir com esses alunos (BRASIL, 1994). Para tanto, na Resolução nº 02 de 11/09/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 25-26), faz referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

O desafio que está posto para que a ação docente garanta a constituição de um espaço educacional, capaz de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, e que dê conta da diversidade, demanda da ação de agentes internos e externos que promovam, por meio de rede de saberes, metodologias e estratégias de ensino, recursos e perspectivas avaliativas, que fomentem o diálogo, as trocas entre os diferentes conhecimentos e experiências em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. Correia (2008, p.28) ressalta que:

Os educadores, os professores e os auxiliares da ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

Com vistas à formação docente para atuação na rede regular de ensino com alunos com necessidades educacionais especiais, o MEC deu início, em 2003, ao “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, promovido pela Secretaria de Educação Especial, objetivando lançar a Política de Educação Inclusiva nos municípios, em todo país; apoiar a formação de gestores e professores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos para viabilizar o acesso, a permanência e o êxito na escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica.

Fundamentada no princípio de garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais, de acesso e permanência com qualidade na escola regular, a Secretaria de Educação Especial (SEESP²) elaborou e distribuiu materiais de orientação e capacitação que visavam a servir como referencial para os programas envolvidos e que contribuíram para a formação dos docentes envolvidos (BRASIL, 2006).

Incorporado a esse contexto de mudanças, a orientação do processo inclusivo, também no contexto de educação profissional e tecnológica, perpassa pelo conjunto de leis, decretos e pareceres que possibilitam a criação e a execução de políticas públicas tanto de uma educação inclusiva quanto de formação de professores, na perspectiva de diminuir os efeitos da exclusão e atender à nova ordem vigente de educar a todos, direcionando o trabalho para ações efetivamente exitosas. Para tanto:

O Programa TEC NEP enseja uma reflexão sobre a dignidade humana, propugnando os valores da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito do ensino regular da educação profissional e tecnológica pública, ressaltando que é a escola que modifica seu ambiente e seu funcionamento para incluir todos os alunos (AZEVEDO, 2008, p. 80).

Sendo assim, a Educação Profissional e Tecnológica constitui um dos espaços de aprendizagem e de formação que vem se destacando na construção das relações do sistema educativo inclusivo, juntamente com outros sistemas educacionais sociais.

Configura-se em uma política que possibilite o desenvolvimento e aprimoramento desses trabalhadores, contribuindo para a melhoria da qualidade do trabalho docente e das atividades educativas. A sua importância consiste numa condição essencial para o processo de expansão qualitativa e quantitativa da educação profissional e tecnológica e num elemento fundamental para uma política educacional comprometida com a justiça social. De acordo com Machado (2008, p. 15):

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

² A Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta e seus programas e ações estão vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Compreendemos que nesse contexto de mudanças, a consolidação da escola inclusiva é um processo que vem sendo construído e reconstruído a cada dia, a partir das práticas vivenciadas entre alunos e professores.

No entanto, vários estudos (ISAIAS, 2008; BOLZAN, 2012; GATTI e BARRETO, 2009) evidenciam a necessidade de aprimoramento desse processo, que oportunize maior aprofundamento teórico e metodológico nesse campo educacional, que considere o ambiente real dos profissionais de ensino, favorecendo situações que venham a mobilizar seus conhecimentos no contexto da vivência profissional e, ao mesmo tempo, levá-los a analisar reflexivamente sua prática, na busca de superação das dificuldades apresentadas. Como afirma Carvalho (2004, p. 9):

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que se prover recursos de toda ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados de fato.

Para transpor a barreira do discurso e efetivar as políticas públicas, faz-se necessário um novo posicionamento para que os profissionais da escola sejam capazes de oferecer oportunidades de atendimento que contemplem as necessidades educacionais, as limitações, as potencialidades e os interesses de cada aluno.

Segundo Freire (2005, p.102), “educar não se restringe ao ato de transmitir conhecimentos, mas transportar o aluno para uma situação de descoberta e levá-lo ao exercício da cidadania”. É resultado de uma construção coletiva norteadas pela relação de respeito e cumplicidade. Nesse sentido, a escola contemporânea enfrenta o desafio do desenvolvimento de práticas inovadoras, capazes de garantir a acessibilidade e a permanência de todos os estudantes, de modo que possam se apropriar dos bens culturais, científicos e tecnológicos.

Como afirma Prieto (2006, p. 69), “... fazer que os direitos ultrapassem o plano do meramente instituído legalmente e construir respostas educacionais que atendam às necessidades dos alunos”, planejando as ações educacionais para um trabalho que valorize a diversidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais, também na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois até pouco tempo essa parcela da população não fazia parte do quadro representativo das Instituições de Educação Profissional e Tecnológicas.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A educação profissional e tecnológica ocupa atualmente lugar de destaque nas políticas públicas do país e, neste sentido, não se pode deixar de referenciar a criação dos Institutos Federais de Educação como um dos marcos nesse novo cenário da educação brasileira.

As instituições que integram hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica têm sua origem, grande parte, das 19 escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha.

Historicamente, no Brasil, o termo “educação tecnológica” começou a ser usado no início da década de 1970, com a criação dos cursos de tecnólogos ou cursos superiores de tecnologia, implantados inicialmente pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, do Estado de São Paulo (CEETPS). Posteriormente, a partir de 1972, foi expandido por todo o País como projeto do Governo Federal (BRASIL, 2004).

O termo “educação profissional” foi introduzido pela LDB (Lei nº 9.394/96, cap. III, art. 39) com a seguinte proposição: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Como consequência, emerge a necessidade de se construir uma política educacional que integre a formação profissional ao campo de um sistema nacional de educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades.

A Rede Federal vivencia, atualmente, a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país³. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação (MEC) autorizou o funcionamento de 214 unidades previstas no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, outras escolas foram absorvidas pela Rede Federal. Das 208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade. São 38 Institutos Federais presentes em todos os Estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas oferecem educação profissional em todos os níveis.

³ Redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal.

São 02 (dois) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 25 (vinte cinco) escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Em 29 de dezembro de 2008, deixaram de existir 31 (trinta e um) CEFETs, 75 (setenta e cinco) Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 (trinta e nove) Escolas Agrotécnicas, 7 (sete) Escolas Técnicas Federais e 8 (oito) Escolas vinculadas a universidades, para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2009). O presidente da República na época sancionou o Decreto Lei nº 11.892, criando 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, incluindo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM. O Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE, 2010 p. 14), em suas diretrizes afirma que:

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença de Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação com o direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória (PDE, 2010).

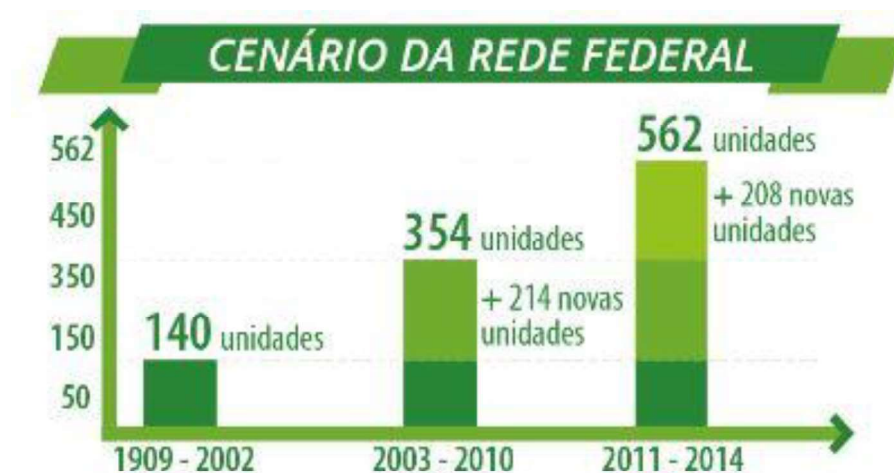
A criação dos Institutos Federais configurou-se num marco revolucionário no ensino técnico e tecnológico brasileiro, superando a representação existente até então subordinada à demanda de mercado e ao poder econômico do país, incorporando a tecnologia no ensino, na pesquisa e na extensão, definindo como eixo tecnológico à transversalidade, entendida como forma didática de organizar o trabalho em todas as etapas e modalidades de cursos (BRASIL, 2010).

Para compreendermos melhor esse novo cenário, é válido destacar que a pesquisa nos Institutos Federais de Educação (IFEs) busca dar maior visibilidade e análise crítica da educação profissional no país, bem como das políticas públicas de inclusão em que se incluem, nesse contexto, os programas instituídos pelo MEC, dentre eles o NAPNE, sobre o qual desenvolvemos este estudo.

Com base na proposta de expansão do ensino técnico e tecnológico, a inclusão de programas de formação inicial e continuada e a verticalização do ensino inclui cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*. Os CEFETs, as Escolas Agrotécnicas, as Escolas Técnicas Federais e parte das escolas técnicas vinculadas às universidades passaram a incorporar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

As novas unidades da Rede Federal, incluindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme mostra a Figura 1, presentes em todas as unidades da Federação, é resultado da união de instituições de educação profissional a que se acrescentam novos *campi* advindos do processo de expansão da rede federal.

Figura 1- Quantitativo de unidades da Rede Federal em expansão em 2014



Fonte: www.institutofederal.mec.gov.br, 2016.

Nesse novo contexto, os Institutos Federais assumem, a partir de 2008, como uma das prioridades de suas ações educativas, culminando com as modificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o ensino técnico como parte integrante da educação básica e o ensino tecnológico como ensino superior.

Com isso, o Artigo 16 da LDBN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) define o sistema federal de ensino como aquele que compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de ensino superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada, e os órgãos federais de educação. O Artigo 9º determina que seja incumbência da União a organização, a manutenção e o desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais deste sistema.

De acordo com Manfredi (2002, p.120), a Educação Profissional e Tecnológica compõe atualmente uma vasta rede diferenciada, organizada da seguinte forma:

Ensino médio e técnico, incluindo rede federal, estadual, municipal e privada. Sistema S, que inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições fiscais das empresas privadas: SENAI/SESI (indústria), SENAC/SESC (comércio e serviços, exceto bancos); SENAR (agricultura); SENAT/SEST (transporte sobre pneus); SEBRAE (todos os setores para atendimento a microempresa e pequenas empresas). Universidades públicas e privadas, que oferecem, além da graduação e pós-graduação, serviços de extensão e atendimento comunitário.

Escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores. Escolas e fundações mantidas por grupos empresariais (além das contribuições que fazem ao Sistema S ou utilizando isenção de parte da contribuição devida ao sistema). Organizações não governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional. Ensino profissional regular ou livre, concentrado em capitais e centros urbanos e na modalidade à distância (via Internet ou satélite).

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) chegou ao século XXI sustentada por uma nova proposta, orientada pela Lei 11.892/08 (BRASIL, 2008), que define a educação profissional e tecnológica, indicando em seu Artigo 7º, que se deve: a) Priorizar a Educação de Jovens e Adultos; b) Ministrando cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores; c) Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Há que se considerar que esse novo cenário proposto pelas novas políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, por meio da implantação dos Institutos Federais ainda é muito novo. Daí a importância de uma análise atenta, reflexiva e crítica na materialização do que se propõe atingir para ser uma nova realidade no âmbito da educação profissional no Brasil.

Na perspectiva de assegurar um ensino de qualidade e de formar cidadãos críticos, conscientes e participativos, capazes de interagir e intervir na realidade, os Institutos Federais devem estar preparados para enfrentar os desafios e a transpor as barreiras que impeçam o acesso à educação a todos os alunos, indistintamente.

Pacheco (2011, p. 10) afirma que a nova organização acadêmica, singular aos Institutos Federais (IFs), “aponta para a ruptura da reprodução de modelos externos e toma a inovação a partir da relação entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”. Para esse autor:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PACHECO, 2011, p.10).

Desse modo, o referido autor afirma que a concepção de educação profissional e tecnológica deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais, reafirmando que a formação humana e cidadã precede a qualificação para o trabalho, assumindo o compromisso de assegurar aos profissionais formados a possibilidade de continuar em desenvolvimento ao longo da vida.

O aumento das matrículas da educação profissional concomitante, subsequente e integrada ao ensino médio, cresceu muito nos últimos anos, saindo de 8,4% em 2012, para 9,3% em 2013, resultado da expansão e da oferta de novos cursos profissionalizantes, tanto na

rede pública quanto na rede privada, alcançando o contingente de 1,44 milhão de alunos atendidos em 2013. De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2013), nos últimos seis anos, mais que dobrou a oferta de matrícula de educação profissional, com um crescimento de 108%.

Entendemos que a formação acadêmica e, conseqüentemente, a formação do trabalhador configura-se numa ação política que perpassa pelo contexto real vivenciado pelo cidadão, possibilitando compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar as barreiras que ela apresenta, agindo na perspectiva de contribuir para melhorar as condições econômicas, culturais e sociais do meio onde vive e para o bem comum.

Um dos desafios a serem enfrentados pelos Institutos Federais nessa nova proposta, enquanto espaço de instituição favorecedora de desenvolvimento e inclusão social, é o de atuar no desenvolvimento local e regional, respondendo de forma efetiva às demandas do seu *lôcus* de abrangência (BRASIL, 2010).

Fundamentada numa história construída há mais de um século, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltado para as “classes desprovidas” (BRASIL, 2009), a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica configura-se, hoje, como uma importante estrutura de acesso às conquistas científicas e tecnológicas que contribuem para o desenvolvimento e modernidade do Brasil.

2.1 O Instituto Federal do Amazonas - IFAM no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

De acordo com a Lei 11.892 (BRASIL, 2008), o foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Na compreensão de Machado (2011, p. 372),

Pode-se interpretar a proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como uma inovação paradigmática com relação à agenda da educação profissional e tecnológica brasileira e ao modo de construí-la, ao caráter dessas instituições, à forma de usar os saberes profissionais para responder demandas sociais, ao diálogo entre processo de ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão.

Conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2010), os Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, devendo

articular, em experiência institucional inovadora, todos os princípios que corroboram para uma visão sistêmica do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica, no país.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, vinculado à Rede Federal de Educação, tem como missão⁴ promover com excelência a Educação, Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia, consolidando-se com referência nacional.

Estruturado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira, o IFAM conta com 15 (quinze) unidades de Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Amazonas, sediadas nos seguintes municípios:

1. Campus Manaus Centro (CMC);
2. Campus Manaus Distrito Industrial (CMDI);
3. Campus Manaus Zona Leste (CMZL)
4. Campus Coari (CCO)
5. Campus de São Gabriel da Cachoeira (CSGC)
6. Campus Presidente Figueiredo (CPRF)
7. Campus de Maués (CMAU)
8. Campus de Parintins (CPIN)
9. Campus de Lábrea (CLAB)
10. Campus de Tabatinga (CTB)
11. Campus de Tefé (CTEFÉ)
12. Campus de Itacoatiara (CITA)
13. Campus de Humaitá (CHUM)
14. Campus de Manacapuru (CMRU)
15. Campus de Eirunepé (CEIRU)

Constituindo-se parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional que busca consolidar-se como referência em educação no território de sua abrangência, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM, 2009, p. 107) é:

Uma instituição que possui natureza jurídica de autarquia, integrante da Rede Federal de Ensino, com estrutura multicampi, composta por unidades

⁴ www.ifam.edu.br/portal. Acesso em 30 de março de 2015.

descentralizadas denominadas de Campus e, como tal, sua sustentabilidade financeira é viabilizada, majoritariamente, com recursos repassados pelo Tesouro Nacional sob a forma de Dotação Orçamentária.

Atuando nas várias modalidades que contemplam, desde cursos para a Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, Educação a Distância (nível médio, superior e *latu sensu*) Educação Profissional subsequente, técnico integrado ao médio, e também nos programas de pós-graduação presencial *latu sensu* e *stricto sensu* e, em consonância com os demais IFEs, o IFAM estabelece em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (IFAM, 2009, p. 12), que:

Atuará em todos os níveis e modalidades da educação profissional, primando pela formação humana e cidadã como pressuposto básico à qualificação para o exercício do trabalho, bem como, sinalizarão para a necessidade de formação e capacitação permanente das demandas dos profissionais articulada ao mundo do trabalho, com o compromisso voltado para o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

Para tanto, é necessário estar atento às demandas do seu público alvo, tendo em vista que a população do Estado do Amazonas busca qualificar-se para o mercado de trabalho e o IFAM contempla essa possibilidade, já que investe na formação e capacitação de seus servidores de modo a responder positivamente a essa necessidade.

No atual contexto onde está inserido o IFAM e sua expansão, a expectativa é que possa contribuir com o desenvolvimento local e regional, promovendo a melhoria do padrão de vida da população da região Norte, atuando nas cadeias produtivas, apoiando a estrutura da economia da região, em boa parte provocada pelo incremento de conhecimento, tecnologia e mão de obra qualificada.

Nesse sentido, já se observam algumas necessidades provenientes das reivindicações das comunidades locais, movimentos sociais e setores produtivos, são elas: educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, formação continuada de técnicos, tecnólogos, bacharéis e licenciados, educação para a diversidade cultural (população do campo, indígenas e ribeirinhos).

2.2 O Campus Manaus Zona Leste no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

Anterior à criação dos Institutos Federais de Educação, a Escola Agrotécnica Federal de Manaus surgiu da necessidade de escolarização e profissionalização de jovens a fim de contribuir para o ensino agrícola na Região Norte. Seu percurso inicia-se como Aprendizado Agrícola Rio Branco, com sede no Estado do Acre, pelo Decreto Lei nº. 2.225 de 05/1940, (IFAM, 2009, p. 21).

Seis anos depois, em 05 de setembro de 1946, foi elevada à categoria de escola, onde ocorreu a sua transferência para o Estado do Amazonas, por meio do Decreto Lei nº 9.758 de 06/09/1946, denominando-se, a partir dessa data, como Escola de Iniciação Agrícola do Amazonas (IFAM, 2009, p. 21).

Somente no ano de 1979, por meio do Decreto nº 83.935, publicado no Diário Oficial da União (DOU, 05/09/1979), passa a receber o nome de Escola Agrotécnica Federal de Manaus, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto. Vinculada à Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), permaneceu assim até dezembro de 2008, quando por meio da Lei 11.892 (BRASIL, 2008), o governo federal oficializa a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o território nacional.

O perfil da trajetória da antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus e, atualmente, Campus Manaus Zona Leste, diferencia-se dos demais *campi* da capital (CMC e CMDI) por acolher desde a sua criação, jovens oriundos dos 62 (sessenta e dois) municípios do Amazonas. A instituição recebe, por ano, aproximadamente 80 (oitenta) adolescentes e jovens do sexo masculino, que vêm em busca de qualificação a fim de se inserirem no mercado de trabalho e são alojados em regime de internato nas instalações do campus, onde recebem acompanhamento da equipe multidisciplinar composta por assistente social, psicólogo, enfermeiros, médicos e apoio pedagógico.

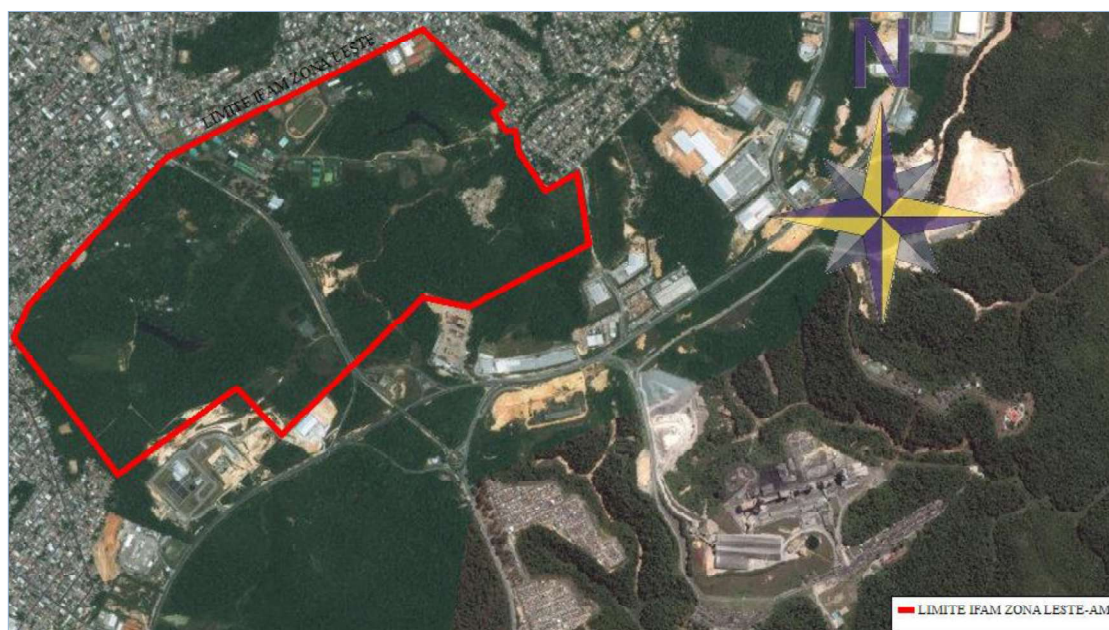
Esse compromisso desenvolvido, ao longo de décadas, com a população jovem do Estado do Amazonas e também com estudantes de Estados vizinhos, como Roraima, Acre e Rondônia, é que tem caracterizado essa instituição como inclusivista desde a sua fundação, pois muitas famílias e jovens construíram histórias de sucesso e constituíram-se profissionais bem sucedidos graças ao regime de internato que os possibilitou residir na escola enquanto estudavam, caso contrário, não teriam tido condições de se manter na capital para frequentar os estudos.

O Campus Manaus Zona Leste (IFAM-CMZL) atua na Educação Básica e nível Superior, ofertando cursos que vão desde a Formação Inicial e Continuada (FIC), como cursos de pós-graduação *lato sensu*. O Campus está localizado na zona leste da capital amazonense, onde o processo de urbanização, segundo informações da Prefeitura Municipal de Manaus, vem ocorrendo de forma acelerada, porém desordenada.

O Campus CMZL está situado na Avenida Cosme Ferreira - Bairro Gilberto Mestrinho. Possui uma área de 164 (cento e sessenta e quatro) hectares, conforme Figura 2. Seu histórico de escola fazenda ainda é marcante na oferta de cursos voltados para o setor primário, visando o desenvolvimento sustentável da Amazônia, capacitando profissionais para

atuar nas áreas de agroecologia, agropecuária, paisagismo, recursos pesqueiros e manejo florestal.

Figura 2 - Localização do campus CMZL



Fonte: Google, 2016.

Desde 2010, o campus oferta o Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, cuja estratégia é de expandir as práticas agroecológicas no Estado, visando formar profissionais capacitados para atuar com a população rural, fomentando a exploração da floresta de forma sustentável.

O IFAM/CMZL atua também na modalidade de educação a distância (EaD) nos níveis médio, superior e pós-graduação *lato sensu*, sendo que os editais podem ser publicados no início do ano bem como no início de cada semestre. O quantitativo de vagas e o período da oferta dos cursos ficam critério da unidade gestora e das parcerias firmadas com as instituições interessadas. O quantitativo de ingressos registrados na modalidade EaD, no campus, no segundo semestre, do ano de 2014, foi de 378 alunos matriculados.

Conforme detalhado no Quadro 1, o Campus Manaus Zona Leste ofertou no ano de 2014 vários cursos na modalidade presencial. Porém, não está inserido neste quadro o quantitativo de cursos ofertados na modalidade Educação a Distância.

Quadro 1- Relação dos cursos do Campus Manaus Zona Leste ofertado em 2014

Curso	Nível	Vagas	Vagas para PcD*
Técnico em Agropecuária	Médio Integrado	80	4
Técnico em Agroecologia	Médio Integrado	40	2
Técnico em Paisagismo	Médio Integrado	40	2
Técnico em Suporte e Manutenção em Informática - Proeja.	Médio Integrado	40	2
Técnico em Agropecuária	Subsequente	24	2
Técnico em Florestas	Subsequente	24	2
Técnico em Recursos Pesqueiros	Subsequente	24	2
Técnico em Informática	Subsequente	32	2
Técnico em Secretariado	Subsequente	32	2
Tecnólogo em Agroecologia	Superior	28	2
Medicina Veterinária	Superior	32	2
Total de vagas ofertadas		396	24

*PcD - Pessoa com Deficiência.

Fonte: aguia.ifam.edu.br, organizado pela autora, 2015.

Dessa forma, o Campus tem atuado em muitos municípios distantes da capital, incluindo o Estado de Roraima, com oferta de cursos de complementação pedagógica, licenciatura e pós-graduação *lato sensu*, na modalidade a distância (EaD), oportunizando aos professores daquele estado uma qualificação de qualidade em áreas em que ainda não há profissionais suficientes para atuar.

Os processos seletivos ocorridos no Instituto Federal de Educação do Amazonas - IFAM, a partir do ano de 2013, vêm contemplando, em seus editais, vagas reservadas para pessoa com deficiência, conforme o Decreto Federal nº 3.298/99 (BRASIL, 1999) e o Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004) que orienta e estabelece as normas sobre acessibilidade.

Conforme previsto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, que contam com apenas um processo seletivo por ano, a Lei de Cotas foi aderida no fim de 2012, contudo de forma parcial. Como a determinação deve ser cumprida até 30 de agosto de 2016, a porcentagem de vagas designada para a Lei de Cotas, anualmente, fica a critério de cada instituição, desde que, no mínimo, 12,5% sejam instituídos a cada ano. De acordo com o Decreto Federal nº 3.298/99 (BRASIL, 1999) em seus artigos 3º e 4º, este último com a redação dada pelo Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004), que trata da participação de candidatos com deficiência, em processos seletivos e/ou vestibulares, e das condições para o desempenho de suas funções educacionais, exige-se um atendimento educacional diferenciado, ou seja, de acordo com as suas necessidades específicas.

Referindo-se ao ano que tais Decretos foram aprovados, observa-se uma demora considerável entre a implantação do decreto e a implementação desses processos seletivos.

Especificamente, no Instituto Federal do Amazonas, passaram a ser adotados os critérios de cotas a partir dos editais de 2012, com ingresso em 2013, o que ainda causa certo aborrecimento por parte das pessoas que comungam na defesa da inclusão na educação profissional e tecnológica.

Tendo em vista que a maioria dos candidatos com deficiência desconhecem a reserva de vagas para Pessoa com Deficiência (PcD), inscrevem-se e realizam as provas do processo seletivo pelas cotas de ampla concorrência, ficando as vagas destinadas a esse segmento sem candidatos, sendo ocupadas, no final do período de matrículas, por candidatos aprovados no certame, em outra categoria.

Azevedo (2007) reconhece que o atual quadro da profissionalização das pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil é ainda bastante restrito não só pela reduzida quantidade de alunos com necessidades especiais identificadas nos IFs, mas também pelo amplo desconhecimento dos atores sociais sobre o que vem a ser a cultura educacional da inclusão, bem como as possibilidades de ação de um programa do tipo da Ação TEC NEP.

Essas situações decorrem não somente pelo não cumprimento da legislação pertinente, como também da falta de vontade política para implementação e consolidação das políticas públicas na Rede Federal de Ensino.

Efetivamente, apenas uma política de cotas não garante a inclusão das pessoas com deficiência. Acreditamos que essa deve estar inserida em uma ação inclusiva mais ampla que abranja também a permanência e o êxito de todos os alunos.

Para Araújo (2003), a inclusão é o resultado da soma de oportunidades bem-sucedidas, possibilitadas a qualquer cidadão não somente por decretos, mas também através dos meios para superar os desafios que levem ao seu desenvolvimento.

A construção de uma cidadania ativa nas instituições públicas de ensino já deu passos importantes tanto no campo da legislação quanto na prática, mas há, ainda, muito a fazer para que realmente se consolide a democracia participativa e inclusiva.

Para Pietro (2006), a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência; ensinar é marcar um encontro com o outro, e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, esse que é alguém especial e que requer do educador ir além.

CAPÍTULO 3 - A REDE FEDERAL E O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - NAPNE

As discussões em torno do processo de expansão da Rede Federal colocaram em evidência a necessidade de se repensar o alcance e as atribuições das Instituições Federais de Educação, enquanto instituições contribuintes para o desenvolvimento social do país. Desde a sua criação, em 1909, a Rede Federal provém com característica “inclusiva”, porém essa inclusão é entendida hoje, numa perspectiva assistencialista, pois tinham o objetivo de abrigar adolescentes e jovens socialmente desfavorecidos.

Com o plano de expansão, lançado em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, de novembro de 2005 (BRASIL, 2005), inicia-se a reestruturação das políticas federais para a Educação Profissional e Tecnológica, com a retomada da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio por meio do Decreto nº 5154/04 (BRASIL, 2004).

O Ministério da Educação pretendia atingir todas as regiões do país, mais 150 novas unidades, totalizando 354 unidades até o ano de 2010. Essas 150 unidades seriam distribuídas entre os 26 estados e o Distrito Federal, com a oferta a todos os alunos e diversidade de cursos de qualificação técnica de nível médio, licenciaturas, superiores de tecnologia e de pós-graduação (MEC/SETEC, 2009). Como resultado desse processo, a publicação da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), possibilitou ao MEC criar 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia presentes em todos os estados brasileiros.

Paralelo à condução do processo de avanço da Rede Federal, o MEC instituiu uma política de inclusão, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC, estabelecendo, no ano de 2001, o programa TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, em toda Rede Federal de Educação cujo objetivo é a criação de mecanismos para garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa de pessoas com necessidades especiais, em cursos promovidos dentro dos espaços formativos da Rede Federal de Ensino. O Programa TEC NEP foi transformado em 2010 numa ação da SETEC/MEC, passando a ser denominado de Ação TEC NEP. Neste texto adotaremos essa nomenclatura mais atual, “Ação TEC NEP”, entretanto, será mantida a nomenclatura original, Programa TEC NEP, quando assim for citada em documentos consultados.

A iniciativa buscava mobilizar, por meio de parceiras, as famílias, os órgãos empregatícios, sistemas de ensino do Estado e município, organizações não-governamentais e

outras parcerias, a fim de promover uma melhor qualidade de vida dos estudantes em relação à formação e qualificação para inserção no mundo do trabalho (MEC, 2006).

Embora as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) orientem para que as escolas das redes regulares de educação profissional recebam alunos que apresentem necessidades especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, capacitação de recursos humanos, flexibilização e adaptação do currículo, encaminhamento para o trabalho, além de avaliar e certificar competências laborais, a execução dessa orientação ainda caminha a passos lentos, no sentido de minimizar os graves efeitos da exclusão desse segmento na sociedade.

Em 2000, o quantitativo de pessoas com, pelo menos uma deficiência, abrangia um contingente de 14,5% da população brasileira, no Censo IBGE (2010) esse número subiu para 23,9%. No Estado do Amazonas, o quantitativo registrado em 2010 pelo referido censo foi de 23,40% da população amazonense, acusando algum tipo de deficiência. Isso aponta para a necessidade de atuação das políticas públicas de forma mais eficiente e atuante junto a essa população.

Em se tratando de políticas inclusivas, o Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999) regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que em seu artigo 2º já preceituava que cabia aos órgãos e às entidades do poder público assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos da educação, e de outros que, decorrentes da constituição e das Leis, propiciem seu bem estar pessoal, social e econômico.

Além disso, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica deve possibilitar o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais por meio da adequação estrutural, metodológica, capacitação de recursos humanos e a flexibilização do currículo, conforme consta a Resolução 02/01 da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2001).

Nos Institutos Federais, o NAPNE, criado a partir da Ação TEC NEP, tem como objetivo principal promover ações que culminem com a cultura da “educação para a convivência”, a aceitação da diversidade e o rompimento de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (BRASIL, 2010) e vem trabalhando, por meio dessas ações, para tornar realidade o acesso, a permanência e saída exitosa de estudantes com necessidades educacionais especiais em toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

De acordo com o documento básico do programa TEC NEP (MEC, 2006, p. 7), no contexto da gestão dos IFEs, em consonância com as atribuições do NAPNE, destaca-se:

- A missão de articular pessoas, instituições e desenvolver ações de implantação do Programa TEC NEP, no âmbito interno dos Institutos Federais, envolvendo servidores administrativos e docentes, alunos e familiares de alunos;
- A visão de instituir nos Institutos Federais uma referência na prestação de serviços educacionais, destacando-se no apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais;
- Os valores fundamentados nas Linhas de Ação da Declaração de Salamanca (1994), em que toda pessoa tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, respeitando as características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Os sistemas educacionais devem designar programas educacionais, e esses devem ser implementados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. Dessa forma, a Ação TEC NEP, por intermédio dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNEs busca consolidar o trabalho de inclusão social e educacional dessas pessoas, em nível nacional, articulando junto aos IFs, as ações que irão efetivar tais objetivos.

Segundo Nascimento, Florindo e Silva, (2013, p.185), “a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) contabilizou em 2013, 418 NAPNEs”. Certamente, esse quantitativo aumentou, porém não encontramos dados atualizados no portal do Ministério da Educação - MEC, especificamente no *link* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. O que constatamos foram informações sobre a Ação TEC NEP, extinto em 2011.

No Diário Oficial da União-Seção 2, p. 18 em 26/02/2010, o Secretário da SETEC designou por meio da Portaria nº 29 de 25 de fevereiro de 2010, as atribuições da equipe gestora do programa TEC NEP, com a incumbência de instituir grupos gestores para coordenar as ações de inclusão no âmbito da Rede Federal, introduzindo novas práticas educacionais inclusivas, ao orientar as instituições para a inclusão, permanência e conclusão com êxito de estudantes com necessidades educacionais especiais em cursos de formação

inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação (MEC/SETEC, 2010).

Destacamos neste trabalho as contribuições de Azevedo (2007) e Souza (2014) que realizaram pesquisas voltadas para implementação das políticas públicas nos IFs, trazendo significativas contribuições para a efetivação da Ação TEC NEP e para a atuação do NAPNE frente aos desafios propostos no processo de implantação de ações voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão nos Institutos Federais de Educação. De acordo com Souza (2014, p.178),

[...] Entendemos que muito ainda falta a caminhar, em termos de inclusão social da pessoa com deficiência. Mas, mais longe já estivemos. Hoje, a discussão, já não é em torno, de que se deve ou não fazer, mas como vamos fazer melhor. As leis dão garantia de acessibilidade, de respeito e valorização, urge a necessidade, então, de acentuarmos esforços no enfretamento dos setores e parcela da sociedade, que ainda insiste em dividir o mundo, entre os que têm direito e os que parecem ter direito.

Compreendemos o paradigma da inclusão com os avanços e conquistas alcançados atualmente, como a equiparação de oportunidades, melhoria da qualidade de vida, reconhecimento de que a interação e cidadania não são privilégio de alguns, são direitos de todos e, por isso, não devem ser tratados como concessão, mas como justiça e valorização da pessoa (SEESP, 2005).

O direito à educação não significa somente acesso a ela, mas também, que seja de qualidade e garanta a aprendizagem dos os alunos. O direito à educação é também o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o necessário em função de suas características individuais (SALAMANCA, 1994).

A escola não é somente um espaço fundamental para a transmissão da cultura e a socialização, como também para a construção da identidade pessoal, e a inclusão representa um marco favorável para garantir a igualdade de oportunidades e a completa participação, contribuindo para uma educação mais justa, fomentando o respeito e a solidariedade entre todos os alunos e melhorando a relação custo-benefício de todo o sistema educacional.

Primando pelos ideais de uma “Educação para Todos”, introduzidos no âmbito da política educacional brasileira, a partir de 1990, a Rede Federal busca efetivar o discurso de reconhecimento e respeito à pessoa com necessidades educacionais especiais, promovendo o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, nos cursos e programas no âmbito de sua atuação, permitindo o acesso ao mundo produtivo e a sua emancipação social e econômica.

O foco das ações TEC NEP surgiu com o propósito de incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na educação profissional e tecnológica, viabilizando o ingresso, permanência e saída exitosa, dando-lhes o apoio necessário para o avanço da aprendizagem e a qualificação para o exercício do trabalho.

A atual política de educação propõe a reestruturação dos nossos *lócus* de trabalho, mas como implementar essa mudança de forma a atender não só a diversidade, como a multiculturalidade que se manifesta nas nossas escolas? E de que modo ela pode equiparar as oportunidades e de desenvolvimento para todos?

Prover aos IFEs serviços educacionais especializados complementares às ações pedagógicas, proceder à reorientação curricular, garantir o atendimento integral do aluno mediante fortalecimento de parcerias com as áreas de educação especial, promoção social e trabalho e também com a área de saúde são metas que devem ser discutidas e articuladas no âmbito da rede e priorizadas nas ações dos NAPNES.

Leis, Normas, Decretos e Portarias não são suficientes. Os desafios que se apresentam à expansão da Rede Federal de Educação exigem que o Brasil assuma a Educação Profissional e Tecnológica como política de Estado, de modo a garantir a sua continuidade com a sucessão deste governo pelos próximos.

Acreditamos que o grande desafio é a institucionalização das políticas públicas. O aporte teórico instrumentaliza, mas os seus desdobramentos devem ocorrer no contexto das escolas para que dessa forma os discursos teóricos sejam colocados em prática e em constante reflexão.

3.1 O NAPNE no Instituto Federal do Amazonas - IFAM

Para cumprir com a sua missão social e educacional e corresponder às prerrogativas legais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas implantou no âmbito de sua atuação o NAPNE, o qual, por meio da Portaria nº 612- GR/IFAM, de 9 de junho de 2011, constituiu uma comissão de servidores, tendo como presidente o Coordenador do NAPNE sistêmico, com a incumbência de discutir com os coordenadores o atual Regimento dos NAPNEs do IFAM, a fim de reestruturá-lo para melhor atender a construção de um documento que orientasse e normatizasse as ações inclusivas na instituição.

Por se tratar de um documento sistêmico que demandava a participação de todos os coordenadores de NAPNE, que com a expansão foram assumindo as atividades dos núcleos implantados nos *campi* dos municípios do Estado do Amazonas, a versão final do Regimento somente foi concluída no ano de 2015. O Regimento Interno do Núcleo de Atendimento a

Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE (Resolução nº 45, 2015) Art. 1º, traz como fundamentação legal:

[...] a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo Sistêmico de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE e dos seus respectivos Núcleos nos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, tendo como dispositivos legais o inciso III do Art. 208 da CF de 1988, o Decreto nº 914 de 06/09/93, os incisos IV e V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, o Decreto nº 3298 de 20/12/99, o Decreto nº 5296 de 02/12/2004, Decreto nº 5626 de 22/12/2005 e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

De acordo com Souza (2014), a mobilização para que o processo de implantação do NAPNE no IFAM ocorresse, iniciou em 2001, promovido por uma equipe multidisciplinar, cujo objetivo era oferecer acolhida, atenção e acompanhamento aos alunos, funcionários ou visitantes com deficiência, integrantes da comunidade escolar.

Em consonância com os objetivos previstos nessa ação macro, é possível destacar entre os 10 (dez) valores⁵ propostos pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), 03 (três) valores (grifo nosso) que, notadamente, fazem parte do grande compromisso a que se propõe uma instituição com tamanha responsabilidade social. São eles:

1. Acessibilidade e inclusão social;
2. Valorização das pessoas;
3. Cidadania e justiça;
4. Ética e transparência;
5. Excelência na gestão educacional;
6. Gestão democrática e participativa;
7. Inovação e empreendedorismo;
8. Respeito à diversidade;
9. Responsabilidade socioambiental;
10. Solidariedade.

De acordo com Welch (2005), valores são os princípios, os padrões de comportamento, as atitudes que as pessoas consideram naturalmente válidos e de máxima importância. Sendo o IFAM uma instituição que almeja primar por tais valores, consolidando-se nas ações da instituição mais do que uma simples declaração de princípios, mas a revelação

⁵ www.ifam.edu.br/portal/. Acesso em 30 de março de 2015.

de atitudes e comportamentos que a instituição adota diante dos desafios que enfrenta ao longo de sua existência, configurando um posicionamento que não se traduz apenas na sua missão, mas também na prática transformadora capaz de propor alternativas e estratégias que respondam afirmativamente às demandas do sistema de ensino.

No contexto geográfico onde está inserido o IFAM e sua expansão, a expectativa é que possa atuar nas cadeias produtivas, apoiando a estrutura econômica da região contribuindo com o desenvolvimento local e regional, promovendo a melhoria do padrão de vida da população da região Norte, em boa parte provocada pelo incremento de conhecimento, tecnologia e mão de obra qualificada (IFAM, 2009).

O Instituto Federal de Educação do Amazonas conta, atualmente, com 15 (quinze) unidades, incluindo a sua expansão, sendo que 11 (onze) unidades, segundo exposto no Quadro 2, já podem contar com o apoio do NAPNE, conforme dados obtidos por meio da Portaria nº 1465, assinada pelo Reitor do IFAM, GR/IFAM, de 06 de maio de 2015.

Quadro 2 - Unidades do IFAM que possuem NAPNE

Campus	Ano de Criação do NAPNE	Atual Coordenador (a). Portaria nº 1465 de 06/05/2015.
1. Manaus Centro	2001	Janari Rui Negreiro da Silva
2. Manaus Distrito Industrial	2015	José Carlos Ferreira Souza
3. Manaus Zona Leste	2011	Renan Moreira Rodrigues
4. Parintins	2015	Jackeline Mendes de Souza
5. Presidente Figueiredo	2015	Juliana Pinheiro da Silva
6. Tabatinga	2015	Márcio Rocha Abensur
7. Maués	2015	Maxiliano Batista Barros
8. Coari	2011	Claudia de Souza Castro
9. Tefé	2015	Amanda da Silva Braga
10. Humaitá	2015	Mônica Maria dos Santos
11. Lábrea	2015	Barbara Moraes da Costa de Souza

Fonte: NAPNE Sistêmico, 2016.

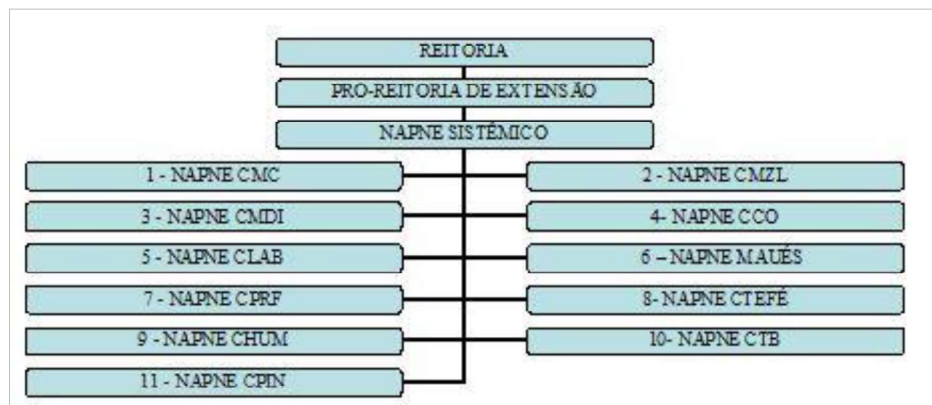
De acordo com o Regimento Interno do NAPNE, instituído por meio da Resolução nº 45 de 13, de julho de 2015, pelo Conselho Superior do IFAM, o NAPNE nos *campi* é constituído por no mínimo 02 (dois) servidores efetivos, sendo o coordenador nomeado pelo Diretor Geral do Campus. Os demais membros que compõe a equipe de trabalho podem participar por adesão. Na composição do grupo, devem constar de servidores da instituição e

voluntários que podem ser pessoas da comunidade, pais e responsáveis interessados no processo de inclusão.

Como cita o Manual de Orientação (TECNEP, 2010), as atividades desenvolvidas no Núcleo devem culminar para as ações macro da instituição, contribuindo para articular os diversos setores (administrativo e pedagógico) na promoção da inclusão dentro e fora do ambiente escolar. Também tem a função de propor, acompanhar e gerenciar projetos e programas que incentivem a participação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em cursos de Educação Profissional no próprio Instituto, nos demais órgãos públicos do município ou outros setores afins.

O NAPNE local, conforme mostra a Figura 3, é subordinado à Direção Geral do Campus, ligado ao NAPNE Sistemico que possui uma coordenação sistêmica e encontra-se vinculado à Coordenação de Assistência Comunitária e Ações Inclusivas, que por sua vez está subordinado à Pró-Reitoria de Extensão.

Figura 3 - Organograma do NAPNE



Fonte: NAPNE Sistemico, organizado pela autora.

A criação de novos NAPNEs nos *campi* da expansão é recente, tendo em vista que os coordenadores foram nomeados juntamente com a instituição dos núcleos, no ano de 2015, como foi mencionado anteriormente.

Essa iniciativa, fomentada por meio da coordenação sistêmica do NAPNE, vem fortalecendo as propostas das políticas públicas de inclusão no IFAM, promovendo a sensibilização através de cursos de capacitação, palestras, oficinas e encontro de coordenadores de NAPNEs, possibilitando que a comunidade acadêmica e a sociedade também conheça o núcleo, favorecendo dessa forma a iniciativa de parcerias com instituições educacionais e empresariais que poderão indicar possíveis beneficiários.

3.2 O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNE no IFAM - Campus Manaus Zona Leste

Em 15 de junho de 2011 (Figura 3), foi instituído o NAPNE do Campus Manaus Zona Leste, por meio de Portaria nº 95/15/06/2011. A inauguração ocorreu no dia 22 de julho de 2011, data em que foram iniciados os trabalhos com palestras, oficinas e cursos.

Figura 4 - Cerimônia de inauguração do NAPNE/CMZL



Fonte: Arquivos do NAPNE/CMZL 2011.

Durante os anos de 2011 e 2012, foram desenvolvidas ações objetivando sensibilizar a comunidade interna e externa com palestras, cursos e oficinas. Nesse período, o espaço designado para o funcionamento do NAPNE foi bastante explorado no sentido de informar e acolher os servidores e as pessoas da comunidade que participaram das atividades propostas. Entre as ações que foram realizadas, relacionadas no Quadro 3, podemos destacar as palestras e oficinas que contribuíram significativamente para que a proposta do Núcleo no CMZL iniciasse a efetivação dos trabalhos e, conseqüentemente, a visibilidade de seus serviços e objetivos.

No entanto, nos anos de 2013 e 2014, ocorreu a substituição do coordenador do NAPNE/CMZL por duas vezes, o que de certa forma estagnou o andamento das ações previstas no setor. Outro fator observado e que pode ter contribuído para a interrupção das atividades, foi a falta de um trabalho em equipe, pois durante o período supracitado havia

apenas a pessoa do coordenador atuando, sendo que este também desenvolvesse suas atividades na instituição enquanto servidor.

É pertinente relatar que a presença ou ausência da pessoa do coordenador do núcleo não desobriga a direção do campus, bem como a direção de ensino quanto à iniciativa de promover ações inclusivas no âmbito do campus, pois fazem parte dos objetivos macro a serem alcançados pela instituição.

Quadro 3 - Lista das ações do NAPNE/CMZL de 2011 a 2015

ANO	AÇÕES	PÚBLICO-ALVO
2011	A inclusão de pessoas com deficiência na Rede Federal: a experiência do programa TEC NEP. Palestrante: Prof. MSc. Dalmir Pacheco. Acessibilidade e Inclusão escolar - A experiência do Projeto Curupira /IFAM-CMC. Palestrante: Prof. MSc. Dalmir Pacheco. O processo de Inclusão escolar da pessoa com deficiência visual no Estado do Amazonas. Palestrante: Rosana Amazonas — Centro de Apoio Pedagógico Educacional do Amazonas - CAPE/AM.	Servidores e alunos
2012	Curso Básico de LIBRAS para servidores. Mesa-redonda: O diálogo entre o ensino e a aprendizagem Palestra: Inclusão: o que eu tenho a ver com isso? Curso de Relações Interpessoais e Ética profissional no Trabalho - IFAM/CMZL.	Docentes e Administrativos Docentes Alunos dos Cursos de Agropecuária e Recursos Pesqueiros
2013	Não houve nenhuma ação	
2014	Curso de Libras ofertado pelo Pronatec	Pessoas encaminhadas via Centro de Referência de Assistência Social - CRAS
2015	1ª Jornada Inclusiva Visita de alunos surdos ao Campus CMZL	Servidores e Alunos do Campus. Alunos da Escola Estadual Augusto Carneiro

Fonte: Arquivos do NAPNE/CMZL. Organizado pela autora, 2016.

Atualmente, o NAPNE/CMZL encontra-se em fase de reativação e implementação de suas atividades no campus. Objetivando retomar as atividades para efetivar suas ações, a coordenação atual vem trabalhando para estruturar a equipe multidisciplinar com profissionais lotados na unidade, das áreas de educação e saúde, buscando retomar e fortalecer parcerias que foram sendo “perdidas” com o passar do tempo e que fazem parte das ações de extensão com a comunidade.

De acordo com a coordenação do NAPNE Sistêmico, retomar as ações que visam à sensibilização de uma educação para a convivência e aceitação da diversidade na instituição, é

prioridade neste momento. Outro fator que vem de encontro com as atividades de retomada das ações no núcleo, neste momento, é o ingresso de novos servidores (técnicos, administrativos e docentes) os quais desconhecem o papel do Núcleo na instituição. Essas situações podem gerar um ambiente propício para que o NAPNE retome suas atividades e, consequentemente, incentive os servidores a fazer parte da equipe, promovendo ações que venham de encontro com as demandas atuais.

Ao tomarmos como referência o Projeto Curupira, desenvolvido pelo IFAM - Campus Manaus Centro que, de acordo com Souza (2014, p.120), traz ao conhecimento de todas as ações desenvolvidas por este projeto, provocou mudanças no âmbito da educação profissional e tecnológica no IFAM, sendo referência na proposta de inclusão e inserção do mercado de trabalho para muitos jovens e adultos com deficiência. Ao mesmo tempo em que promovia mudanças internas, o projeto acabou servindo de referência para os demais NAPNEs do Instituto e demais instituições que promovem a inclusão social e educacional (SOUZA, 2014).

Por ocasião do desenvolvimento das ações do Projeto Curupira, foi possível pensar nas possibilidades de se fazer a inclusão na formação profissional e tecnológica, de forma planejada e que atenda a real necessidade de seus beneficiários, buscando parcerias e mobilizando as instituições em prol de um trabalho articulado com os órgãos representativos da sociedade.

De acordo com o Regimento (IFAM, 2015), o NAPNE foi concebido para ser um agente articulador, envolvendo processos e pessoas para a implantação/implementação das ações de inclusão no Instituto, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Diante disso, entendemos que a EPT tem como finalidade promover o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos, objetivando favorecer o exercício pleno da cidadania.

Portanto, é necessário que as instituições responsáveis pela preparação para o trabalho recebam pessoas com necessidades educacionais especiais, pois essa abertura poderá proporcionar a implantação de medidas concretas que minimizem a exclusão social e facilitem o acesso das mesmas ao mundo do trabalho dentro da perspectiva da efetivação dos direitos humanos. É importante salientar que o desempenho de um programa depende de seus implementadores, se estes estiverem preparados e motivados poderão mobilizar recursos e pessoas para superar os obstáculos encontrados (CARVALHO, 2010).

Sabe-se que as barreiras para que a política de inclusão se torne vigente não somente nas Instituições Federais de Ensino, mas em todas as instituições educacionais, ainda encontra obstáculos para sua total implementação. Porém, o que foi conquistado até o presente momento em termos de legislação, conferências, debates e pesquisas têm possibilitado nos

aprofundar mais e caminhar em busca da aproximação de uma escola ideal. As ferramentas para que essa aproximação aconteça de forma exitosa todos os seus envolvidos a possuem, em maior ou menor grau de participação, somos capazes de lutar por uma educação inspirada na construção social coletiva, na solidariedade e na cooperação.

CAPÍTULO 4 - CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, optamos inicialmente em examinar a literatura pertinente à temática que trata do processo histórico da educação especial e os avanços pertinentes à legislação, as normativas internacionais e nacionais referentes ao processo de inclusão escolar.

Considerando que o estudo investigativo deve refletir a nossa necessidade de encontrar um método capaz de detectar as ligações, as articulações, as implicações e a complexidades de um determinado contexto, para facilitar a compreensão sobre um problema, delimitando intervenções qualitativas (MORIN, 2001), aprofundamo-nos nos documentos orientadores da Ação TEC NEP e no Regulamento do NAPNE do IFAM, examinamos ainda trabalhos publicados referentes ao tema, buscando o valor qualitativo para a compreensão do fenômeno estudado e que pudesse cooperar para o direcionamento da pesquisa.

A pesquisa ora apresentada trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, de base bibliográfica e documental, envolvendo o Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Amazonas (IFAM), em específico o NAPNE do Campus CMZL. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (1994, p.21): “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Neste estudo, investigamos as atribuições do NAPNE, conforme menciona o Regulamento do NAPNE/IFAM, o conhecimento e a opinião dos professores com relação ao processo de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, as competências do Núcleo no campus e o papel das Coordenações sistêmica e local.

Segundo Marconi e Lakatos (1996), o estudo de caso consiste na investigação aprofundada de um caso, seja com especificidades particulares ou coletivas, que contribuem para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Souza (2005, p.137) afirma que:

O estudo de caso visa essencialmente à compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, uma dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural.

A pesquisa documental, de acordo com Marconi e Lakatos (1996, p. 66), tem como finalidade “recolher, analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes abrangendo o material já tornado público acerca do tema em estudo”. Ainda, na opinião das autoras, pode-se dizer que a pesquisa bibliográfica, não consiste em uma repetição do que já foi escrito ou dito

a respeito de determinado assunto, mas propicia o exame de um tema com novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Entendemos que, ao desenvolver a pesquisa qualitativa voltada ao estudo de caso, com fundamento nas concepções metodológicas dos referidos autores, revelamos a realidade vivenciada no contexto do NAPNE da instituição pesquisada e que corroboram para possíveis reflexões e iniciativas.

4.1 Problema

Como programa que integra as ações Macro de Políticas Públicas do Ministério da Educação (MEC), e Sistêmico de Ações Inclusivas nos Institutos Federais, que visa ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais e apoio aos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), e que objetiva promover ações que culminem para a aceitação da diversidade e o rompimento de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais nos Institutos Federais de Educação, que concepção os professores do IFAM/Campus Manaus Zona Leste têm sobre Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica e qual o conhecimento destes em relação ao NAPNE?

4.2 Questões norteadoras

Para encontrarmos respostas que possam elucidar alguns questionamentos elencados nesse processo investigativo, traçamos as seguintes questões norteadoras:

- O que é o NAPNE e qual a sua função na instituição?
- Os professores do Campus CMZL conhecem as atribuições do NAPNE?
- Que ações estão sendo desenvolvidas no NAPNE que contribuam para o fortalecimento das ações inclusivas?
- Essas ações têm atendido os objetivos propostos no Regimento do NAPNE?
- O NAPNE pode contribuir como espaço que favoreça o debate e o desenvolvimento de uma discussão voltada para o esclarecimento, informação e reflexão no âmbito da educação profissional inclusiva?

Essas questões norteadoras contribuíram para nortear a análise dos documentos normativos referente à criação e implementação dos NAPNEs nos IFEs, na leitura de leis, decretos e pareceres que fundamentam e orientam para o processo de inclusão nas escolas. Buscamos, também, verificar a ocorrência de pesquisas e relatos de experiências publicadas que culminem com a discussão da temática da inclusão na EPT para a qual estamos direcionando o estudo.

4.3 Objetivos

4.3.1 Objetivo Geral:

Propor, por meio de diagnóstico realizado com os professores do IFAM/ Campus Manaus Zona Leste, indicadores que orientem a melhoria na execução das atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE.

4.3.2 Objetivos específicos:

- Contextualizar a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Amazonas - IFAM e no Campus Manaus Zona Leste, considerando a legislação atual que fundamenta a inclusão escolar no Brasil e suas orientações para a Educação Básica e Superior;
- Descrever os resultados do diagnóstico realizado com os professores do IFAM/CMZL;
- Elaborar um documento (cartilha), que oriente os professores quanto ao processo de inclusão nos Institutos Federais, de acordo com as atribuições do NAPNE-IFAM.

4.4 Lócus da Pesquisa

O universo da pesquisa é o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNE/IFAM - Campus Manaus Zona Leste.

4.4.1 Participantes

O público-alvo participante deste estudo são os professores do Campus Manaus Zona Leste, a Coordenação do NAPNE do Campus Manaus Zona Leste e a Coordenação do NAPNE Sistêmico do Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

4.5 Construção do Instrumento e sua aplicação

Partindo dos aspectos que caracterizam as atribuições do NAPNE, a iniciativa em elaborar um documento que pudesse servir de instrumento para coletar informações e que servisse de "termômetro" para direcionar as ações com os professores do Campus CMZL, é que reunimos tais questionamentos em dois documentos, os quais detalharemos a seguir.

Como instrumentos para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, realizada com a coordenação do NAPNE Sistêmico, questionário aplicado à coordenação Geral de Ensino e ao coordenador do NAPNE do Campus CMZL.

O questionário *online* (disponível para acesso imediato na internet) foi aplicado especificamente a 40 (quarenta) professores que atuam no ensino Técnico e Tecnológico do Campus IFAM-CMZL.

4.5.1 Questionário impresso

Elaborado para ser aplicado ao Coordenador do NAPNE e à Coordenação Geral de Ensino e ou Direção de Ensino do Campus. As questões foram agrupadas por aspecto:

- O primeiro aspecto trata dos itens relacionados à **identificação e estruturação** do NAPNE, como local de funcionamento, contatos, acessibilidade arquitetônica do Campus e do espaço destinado ao Núcleo, formas de atendimento e os obstáculos para sua implantação. As questões elaboradas foram enumeradas do item 1.1 ao item 1.6;
- O segundo aspecto refere-se a questões pertinentes à **equipe técnica** e dizem respeito às atribuições do grupo, formação e quantitativo de membros que atuam no NAPNE; planejamento das ações e as possíveis intervenções de trabalho com os professores da instituição. As questões pertinentes à equipe técnica estão enumeradas do item 2.1 ao item 2.5;
- O terceiro aspecto refere-se, especificamente, às **atribuições do NAPNE**, ou seja, as ações que cabem ao núcleo desempenhar no âmbito do campus e sua atuação. De acordo com o Regulamento do NAPNE, as principais atribuições dizem respeito às ações de sensibilização, capacitação e acessibilidade, atuar em conjunto com as demais coordenações de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o ingresso, permanência e saída exitosa de todos os alunos. As questões referentes a esse aspecto foram enumeradas do item 3.1 ao 3.9.

As questões elaboradas para o questionário impresso também serviram de orientação para as perguntas da entrevista realizada com a Coordenação do NAPNE Sistêmico. O modelo do formulário impresso, utilizado com os coordenadores, encontra-se no (Apêndice A) deste trabalho.

4.5.2 Questionário *online*

O questionário *online* elaborado por meio do aplicativo *Google Forms* (Google Formulário) pode ser respondido sem custo algum para seus usuários. Essa modalidade facilita a aplicação desse tipo de questionário, acompanhamento dos dados e análise dos resultados, uma vez é possível escolher os participantes que responderão ao mesmo.

Pelas razões já citadas, o questionário *online* foi elaborado a partir das atribuições do Regulamento do NAPNE do IFAM, pois a intenção é aproximar os professores do trabalho do Núcleo, tendo em vista que um diagnóstico baseado na concepção e no depoimento de professores que atuam nas diversas modalidades de ensino do IFAM, contribuem

significativamente para que as determinações descritas no Regulamento possam chegar ao conhecimento de quem atua diretamente com os beneficiários dessas ações, ou seja, os próprios alunos e seus professores.

Mapear suas necessidades e obter sugestões que apontem para a melhoria da atuação do NAPNE, no Campus, possibilitou aos gestores de campi e aos coordenadores de NAPNE planejar melhor as ações para traçar metas mais assertivas. O diagnóstico contribuiu não apenas para levantar possíveis demandas de ações, mas também para avaliar se o que foi realizado até o presente momento alcançou êxito e poderá colaborar para reestruturar o planejamento sempre que necessário, possibilitando adequar as metas à realidade de cada campus.

Conforme Luckesi (1996, p.33), “o objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, como protótipo ou como estágio de um processo”. O julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto.

Ao estruturar os itens do questionário *online*, procuramos elencar não apenas os aspectos pertinentes especificamente ao Regimento do NAPNE, mesmo que este tenha norteado o direcionamento de todo o trabalho, mas trazer para o questionamento situações vivenciadas no dia a dia dos professores e que necessariamente precisavam ser respondidas no contexto da pesquisa, tendo em vista o objetivo de contribuir com a efetivação das atribuições do núcleo, possibilitando direcionar melhor as ações do NAPNE.

Os professores participantes deste estudo trabalham com alunos de nível médio e superior. São professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), que também desempenham suas atividades com estudantes integrantes do ensino médio, pertencentes a programas como: PROEJA e PRONATEC e também alunos de programas (E-Tec e Pró-funcionário) ofertados pelo MEC na Modalidade de Educação a Distância.

O presente questionário de diagnóstico consta de 12 (doze) questões. As questões numeradas de 01 a 12 são compostas de alternativas de escolha, sendo que a questão de número 09 contempla o item 9a para justificar a escolha.

O modelo do questionário *online*, aplicado aos professores do IFAM/CMZL, encontra-se no Apêndice B deste trabalho.

4.6 Coleta de dados

A coleta de dados iniciou, primeiramente, por meio de análise da legislação internacional e nacional, que determinam e orienta o processo de inclusão na sua totalidade e

em específico a inclusão escolar, na seleção e leitura de publicações de títulos pertinentes ao tema para a qual direcionamos nossa pesquisa.

Recorremos aos documentos publicados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) para averiguar as normativas e orientações do Programa TEC NEP quanto à sua idealização e a implantação do NAPNE e suas atribuições.

Por meio da Secretaria do NAPNE Sistêmico do IFAM, obtivemos cópia das Portarias de nomeação dos coordenadores (Anexo 1). Com a coordenação do NAPNE do Campus Zona Leste, conseguimos acesso ao Regimento Interno dos NAPNEs e dos registros das atividades realizadas pelo núcleo desde a sua inauguração, em 2011.

Buscamos averiguar publicações de pesquisas na área de políticas públicas de inclusão, especificamente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para verificar a possibilidade de situações vivenciadas em outros IFs, e que focam a implantação e atuação do NAPNE. A entrevista semiestruturada que foi previamente agendada com o Coordenador do NAPNE Sistêmico foi também um instrumento para coletarmos informações a respeito das ações sistêmica atual dos NAPNES. De acordo com Souza (2005, p. 247):

A entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio.

Além do levantamento documental, bibliográfico e dos demais instrumentos já citados, nos valem do questionário *online*, o qual caracterizou o instrumento de diagnóstico para coletar informações com os professores, para suscitar o posicionamento destes, a respeito da concepção e conhecimento com relação à inclusão e às atribuições do NAPNE.

Para isso, utilizamos o *Google Drive*, disponibilizado por meio de uma conta *Gmail*, que é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos online da *Google* e, por meio do aplicativo *google forms*, permitiu-nos elaborar um questionário de forma simples e organizada e facilitou muito a obtenção das respostas que almejávamos alcançar.

O campus Manaus Zona Leste possui uma área muito extensa e os setores são distribuídos pelas características dos cursos, como, por exemplo, Recursos Pesqueiros e Agropecuária são ministrados no setor da Zootecnia, enquanto cursos como Tecnólogo em Agroecologia e Técnico em Florestas são ministrados nos setores da Agricultura, estruturados para as atividades práticas dessas disciplinas.

Essa característica impede a concentração dos professores pesquisados em um único ambiente, isso dificultaria a obtenção dos dados do questionário se o mesmo fosse efetuado presencialmente.

Portanto, optamos por utilizar o aplicativo citado não apenas pela conveniência por parte da pesquisadora, mas pela facilidade com que os professores poderiam responder. Antes de disponibilizarmos o *link* do questionário, tomamos a iniciativa de informar aos professores participantes do que se tratava. Essa informação foi enviada para o *e-mail* e também foi comunicada verbalmente em reunião pedagógica.

Após a socialização das informações pertinentes à pesquisa e ao questionário, foi disponibilizado o *link* com o endereço eletrônico do formulário (*google forms*). Para responder ao questionário, os professores poderiam fazê-lo de qualquer lugar, desde que tivessem acesso à internet, utilizando aparelho celular, laptop, tablet ou computador.

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a expansão da Rede Federal e, conseqüentemente, a criação de novos campi no Estado do Amazonas, o IFAM vem tendo aumento significativo nas matrículas dos cursos técnicos e tecnológicos. Esse cenário atual leva-nos a questionar sobre a atuação do IFAM com os estudantes com necessidades educacionais especiais que, em observância à determinação do MEC/SETEC, deve implantar, em sua estrutura organizacional, Núcleos de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e implementar suas ações.

5.1 Ingresso na instituição

O desenvolvimento desta pesquisa tem como foco principal as atribuições do NAPNE na concepção dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica - EPT do IFAM / campus Manaus Zona Leste. Porém, para que pudéssemos compreender melhor o processo do ingresso de estudantes com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), foi necessário examinar os editais de ingresso no IFAM, referentes aos dois últimos anos, pelo menos.

Para tanto, examinamos os editais de ingresso nos cursos do IFAM, referentes aos anos de 2014 e 2015⁶, dos campi da capital (CMC, CMDI e CMZL), com a intenção de obter dados pertinentes ao quantitativo de vagas ofertadas e ao quantitativo de vagas reservadas para pessoa com deficiência (PcD).

Em contato com setor de registro escolar dos referidos campi, obtivemos informações a respeito do quantitativo de alunos matriculados com deficiência. Os dados seguem sistematizados nos Quadros de nº 3 e nº 4. As informações que se seguem, conforme os dados levantados, revelam que a reserva de vaga para PcD está sendo cumprida, porém o seu preenchimento acusa um distanciamento muito grande em relação ao número de vagas disponíveis.

Quadro 4 - Demonstrativo de vagas no Processo Seletivo do IFAM em 2014

Campus	Total de vagas ofertadas em 2014	Vagas reservadas para Pessoa com Deficiência (PcD)	Pessoas com Deficiência (PcD) que efetuaram matrícula
CMC	998	41	3
CMDI	393	22	1
CMZL	477	26	4

Fonte: Setor de Registro Acadêmico do IFAM, 2015. (Sistematizado pela autora).

⁶ Dados extraídos do endereço www.aguia.ifam.edu.br

Somente no processo seletivo para o Campus CMZL, oferta 2013, com ingresso em 2014, foram reservadas 26 (vinte e seis) vagas para PcD. No entanto, somente 4 (quatro) vagas foram preenchidas. A discrepância entre a reserva de vagas para pessoa com deficiência e o quantitativo de alunos com (PcD), que efetuam matrícula, revela que o IFAM não está conseguindo atingir os candidatos com esse perfil.

Podemos inferir, a partir dessa análise, que ou os candidatos desconhecem a reserva de vagas para PcD ou não há candidatos com nível de escolarização que possam se submeter ao processo seletivo ou, ainda, talvez não haja interesse por parte destes em ingressar na EPT. Acreditamos que essa última suposição não esteja ocorrendo.

Observando os dados levantados no (Quadro nº 4), comparados aos que se encontram no quadro anterior (Quadro nº 3), houve uma melhora com relação ao preenchimento das vagas para PcD, o que gera uma expectativa positiva, pois a intenção é que as vagas disponibilizadas sejam preenchidas, tendo vista que muitos estudantes podem se beneficiar desse direito.

Por outro lado, cabe ao NAPNE explorar essa oportunidade como meta a ser atingida, trazendo para o interior dos campi, os prováveis candidatos para que conheçam a instituição, os cursos, o período em que os editais são abertos e sejam informados de como proceder para efetuar a inscrição pela reserva de vagas para PcD.

Quadro 5 - Vagas para ingresso no IFAM em 2015 nos campi da capital

Campus	Total de vagas ofertadas em 2015	Vagas reservadas para Pessoa com Deficiência (PcD)	Pessoa com Deficiência (PcD) que efetuaram matrícula
CMC	824	40	5
CMDI	352	20	2
CMZL	356	22	5

Fonte: Setor de Registro Acadêmico do IFAM, 2015. Sistematizado pela autora

Uma situação bastante frequente, relatada pelo Coordenador Sistêmico quanto ao ingresso dos alunos com necessidades educacionais nos Campi do IFAM, é a respeito das vagas para pessoa com deficiência (PCD), pois o quantitativo de candidatos que deveriam se inscrever pela reserva de vagas⁷ ainda é bastante ínfima pela falta de informação a respeito e esclarecimento desse direito.

⁷ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

5.2 Análise da Entrevista

Em entrevista realizada no dia sete de dezembro de 2015, com o Professor Doutor Dalmir Pacheco, coordenador do NAPNE Sistêmico, referente às ações inclusivas de atuação deste com os Núcleos nos campi, foi possível constatar que a Coordenação Sistêmica tem se empenhado para que os campi da expansão se organizem para atuar com aos alunos que necessitam de atendimento específico e com os docentes, socializando informações e promovendo capacitação.

A presença de alunos com necessidades educacionais no campus, na maioria das vezes, é comprovada durante o período inicial das aulas, também chamado de período de adaptação, em que os professores conhecem os novos alunos e estes também se familiarizam com o ambiente e com as características do ensino da Educação Profissional. A partir dos relatos dos professores é que são identificados tais estudantes e tomado providência com relação à sua história de vida, desempenho acadêmico, características e necessidades educacionais de aprendizagem.

Quando essas informações tardam a chegar ao conhecimento do setor pedagógico e, posteriormente, ao NAPNE, para que se tome conhecimento e as providências cabíveis com o corpo docente, com o estudante e, se necessário for, com os familiares, algumas situações podem causar constrangimento no estudante e prejuízos para o seu desenvolvimento acadêmico.

De acordo com o relato do Coordenador Sistêmico, a orientação para dirimir tais situações encontra-se na identificação de tais candidatos, no momento da matrícula, tendo em vista que muitos deles são aprovados no processo seletivo, pelas vagas de ampla concorrência. Outra questão relatada durante a entrevista e comprovada nos Campi Manaus Centro e Zona Leste (não obtivemos informações do campus CMDI) é a ausência do acompanhamento de profissionais especializados que façam o trabalho de identificação de tais alunos no ato da matrícula para que juntamente com a coordenação do NAPNE possa ser feita uma espécie de "anamnese" que inclui entrevistas sobre a história de vida do aluno, histórico de doenças, rotina, dinâmica da família, trabalho, entre outras informações pertinentes, por profissionais da instituição, como psicólogo, assistente social, médico e pedagogo, que poderão auxiliar para traçar o perfil desse estudante e orientar as ações em prol do seu desenvolvimento acadêmico, pautando suas necessidades específicas.

Apesar de constar nas atribuições do NAPNE Local, conforme cita o Art. 12 nos incisos VII e VIII, do Regimento Interno do NAPNE, segundo relatou o Coordenador Sistêmico, ainda não é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE no IFAM,

tendo em vista a falta de profissionais capacitados para desenvolver as especificidades do atendimento. Porém, havendo a necessidade de atendimento que demande de avaliações específicas e/ou orientações, o NAPNE Sistêmico tem buscado parceria com instituições públicas do Estado e do Município, haja vista que a grande parcela de estudantes que ingressam nos cursos do IFAM é oriunda das escolas municipais e estaduais.

Nesse sentido, verificamos que o NAPNE Sistêmico reafirma a importância de se prezar por essa cooperação entre os professores e servidores que trabalharam diretamente com os alunos egressos dessas escolas, para que seja dada continuidade ao atendimento e acompanhamento por parte dos profissionais que receberão esse alunado. Sem contar que muitas informações valiosas podem ser obtidas por meio de visitas e entrevistas com os professores que atuaram com esses estudantes, o que poderá colaborar de forma significativa para viabilizar as novas propostas metodológicas que norteiam a Educação Profissional e Tecnológica no IFAM.

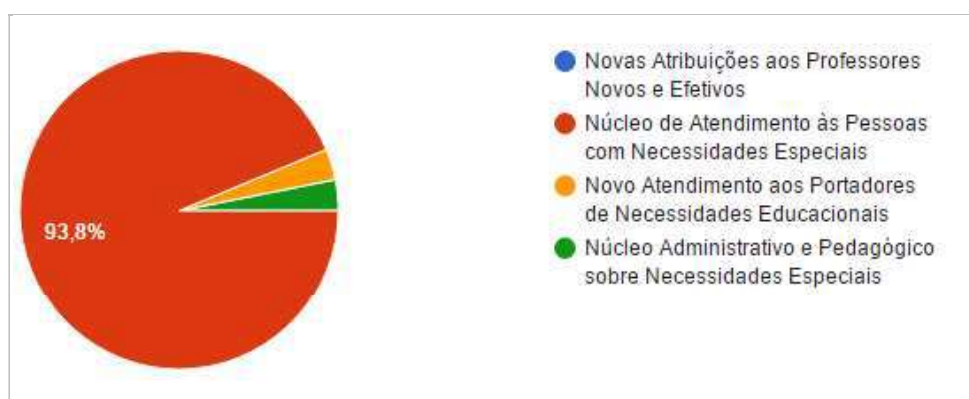
5.3 Análise dos resultados do questionário *online*

A aplicação de questionário aos professores do campus CMZL, na versão *online* (APÊNDICE B), por meio do aplicativo *Google Forms*, foi composto de 12 (doze) perguntas, todas relacionadas ao NAPNE e às suas atribuições.

Para que pudéssemos obter o máximo de respostas possíveis, foi realizado contato verbal e via *e-mail* informando previamente do que se tratava o documento e o *link* para acesso, enfatizando a relevância dessa pesquisa para o NAPNE local e, consequentemente, para o campus.

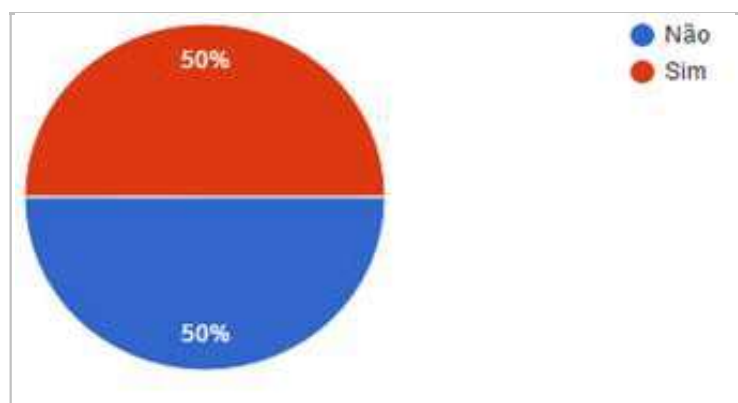
No processo de coleta, as respostas foram sendo monitoradas diariamente, já que o aplicativo utilizado permite tal procedimento. Observamos o resultado apresentado em cada gráfico durante 25 (vinte e cinco) dias, período em que o *link* ficou disponível para receber as respostas dos professores. Ao final, realizamos análise das questões que abordaremos no decorrer deste capítulo. Com relação aos resultados quantitativos dos gráficos, faremos a análise pontuando cada questão de acordo com a sua ocorrência.

O gráfico 01 refere-se ao resultado da primeira pergunta do questionário *online*. De acordo com as opções descritas, os professores deveriam apontar a definição correta da sigla. Mais de 93% dos professores sabem o significado da sigla NAPNE, isso revela que os professores têm conhecimento de que é um setor que trata de questões voltadas para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Gráfico 1- Percentual de conhecimento da sigla NAPNE

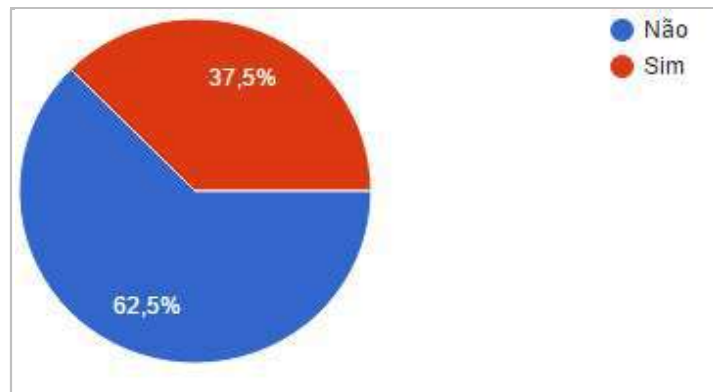
Fonte: Autora, 2015.

A questão 02 refere-se à localização, ou seja, se os professores sabem onde funciona o NAPNE. O resultado do gráfico 2 acusa que a metade dos professores questionados desconhece o local destinado ao funcionamento do NAPNE, no Campus CMZL. Tal resultado aponta para a necessidade de maior divulgação por parte da coordenação do Núcleo, no sentido de viabilizar o acesso às informações do setor como a melhoria na sinalização, identificação e orientação à comunidade interna e externa.

Gráfico 2 - Conhecimento sobre a localização do NAPNE

Fonte: Autora, 2015.

Quanto à questão 03, em que o questionamento referia-se à experiência com alunos com necessidades educacionais especiais, em sala de aula, o Gráfico nº 3 aponta que 62,5% dos professores responderam sim. Verifica-se que mais da metade dos participantes, em algum momento da carreira docente, vivenciou a experiência de trabalhar com aluno com NEEs. Porém, os professores que acusam não ter tido essa experiência, assim como os demais, devem ser alvo do trabalho do NAPNE, no sentido de promover reuniões em que as situações experimentadas sejam compartilhadas para fomentar as trocas de informações e levantar demandas para possíveis intervenções.

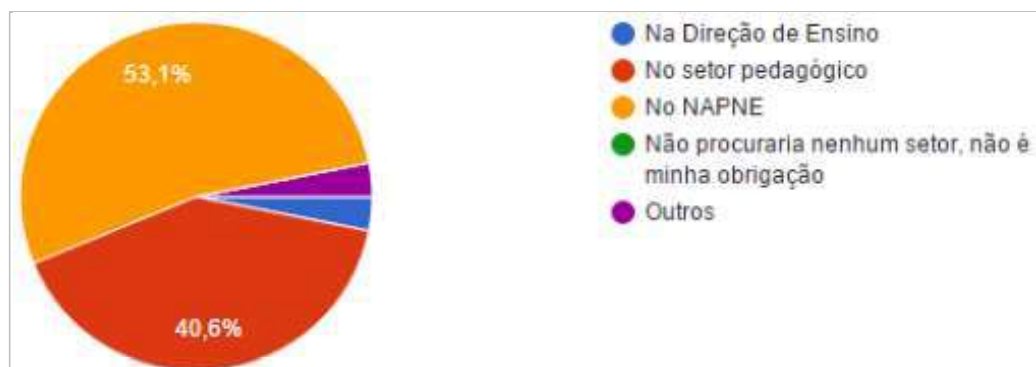
Gráfico 3 - Professores que já tiveram experiência com alunos com NEEs em sala de aula

Fonte: Autora, 2015.

Na questão 04, foi indagado dos participantes que se tivessem aluno com necessidades educacionais especiais, em qual setor procuraria ajuda. O resultado no gráfico 4, aponta que mais da metade dos professores respondeu que procuraria orientações no NAPNE. Isso evidencia ainda mais a relevância da atuação desse setor no campus. Observa-se, também, que 46,3% dos professores não procurariam ajuda no NAPNE e sim em outros setores. Isso aponta para algumas suposições:

- 1º Essa parcela de professores desconhece as atribuições do NAPNE;
- 2º O NAPNE tem tido pouca atuação e participação nas reuniões dos docentes;
- 3º A direção de ensino e equipe técnica pedagógica não tem envolvido o NAPNE nos eventos do Campus.

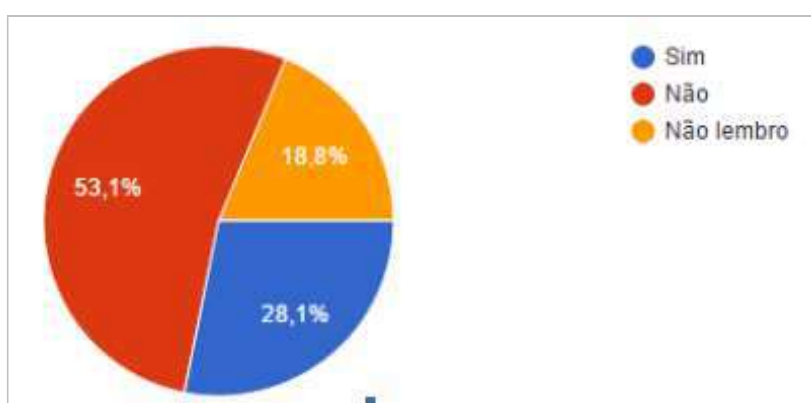
Independentemente das suspeitas levantadas, o NAPNE deve atuar constantemente em conjunto com a direção de ensino e coordenações de curso. Suas atribuições devem ser efetivadas no dia a dia com os docentes e alunos, para que a comunidade acadêmica desperte o interesse e a iniciativa para o trabalho coletivo em prol da satisfação de todos.

Gráfico 4 - Onde procurariam ajuda no caso de ter em sua sala de aula alunos com NEEs

Fonte: Autora, 2015.

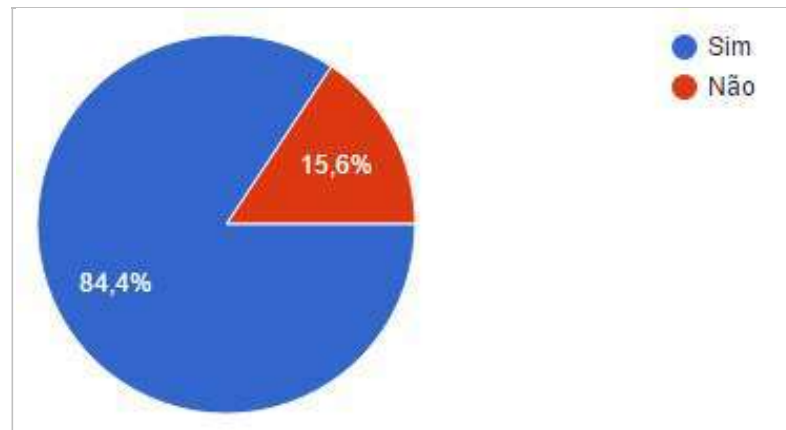
A questão 05 indaga se os professores já receberam alguma informação a respeito das atribuições do NAPNE. O percentual de respostas que afirma não ter recebido informações atinge mais da metade. Somando-se aos professores que acusaram não lembrar, temos 71,9% de participantes que desconhecem a função do NAPNE no IFAM e, consequentemente, no campus. Essa análise constata a grande necessidade de se realizar um trabalho mais efetivo por parte do NAPNE com os professores do campus, no sentido de informar e socializar as atribuições e a importância desse setor para atuar com os coordenadores de curso, docentes e estudantes.

Gráfico 5 - Você recebeu informações sobre o NAPNE?



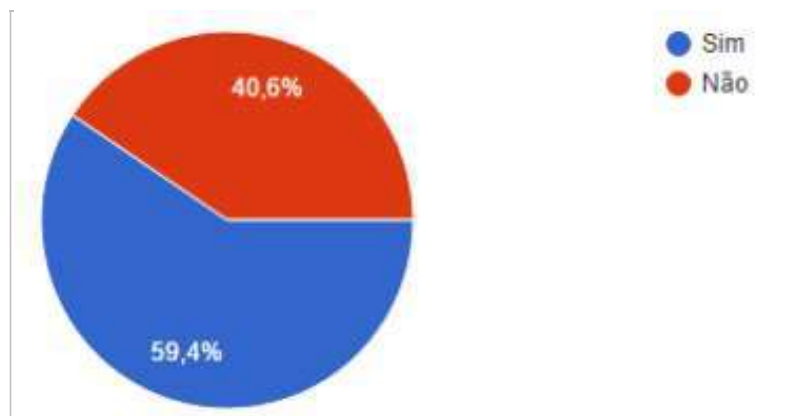
Fonte: Autora, 2015.

A questão 06 foi elaborada com a intenção de suscitar nos participantes a vontade de participar de eventos voltados para inclusão. O resultado apresentado confirma que 84% dos professores do Campus CMZL têm interesse em participar de oficinas e cursos de capacitação em inclusão. O resultado evidencia o que constatamos no resultado do gráfico 5, da necessidade de planejar ações com os professores, no sentido de divulgar as atribuições do NAPNE, viabilizar eventos que contribuam para a promoção da inclusão no ensino técnico e tecnológico, bem como a busca de parcerias com as coordenações de curso, de pesquisa e extensão do Campus para consolidar ações mais abrangentes interna e externamente.

Gráfico 6 - Percentual sobre possível adesão aos eventos sobre inclusão

Fonte: Autora, 2015.

O questionamento referente ao resultado do gráfico 07 versa sobre as atribuições do NAPNE com relação ao apoio aos professores quanto ao atendimento de alunos com NEEs. Observou-se que mais de 59% dos participantes afirmaram saber que esta é uma das atribuições do NAPNE. Porém, mais de 40% afirmaram desconhecer as atribuições, fato que já foi verificado anteriormente e indica mais uma vez a oportunidade de divulgação e socialização dos objetivos do Núcleo, como promover eventos que envolvam a comunidade interna e externa e instituições parceiras municipais e estaduais.

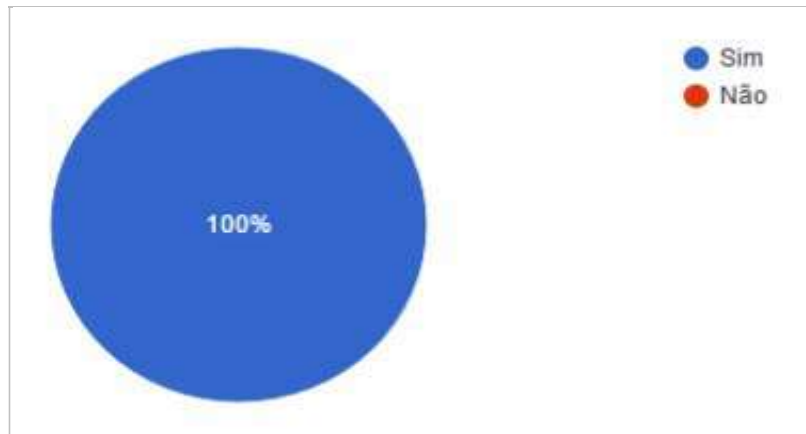
Gráfico 7 - Conhecimentos sobre as atribuições do NAPNE

Fonte: Autora, 2015.

Na questão 08, foi indagado aos professores se gostariam de receber apoio do NAPNE, quando necessário. Conforme resultado evidenciado no Gráfico 08, os professores foram unânimes em responder que “sim”. Essa afirmação colabora fundamentalmente para que a equipe do NAPNE trace metas de trabalho voltadas para a implementação das políticas de inclusão no campus, com os professores, coordenadores de curso, servidores administrativos e comunidade acadêmica. Esse resultado indica a possibilidade de expandir a

atuação do NAPNE, tendo em vista que os professores pesquisados podem ser colaboradores mais atuantes no processo de inclusão na EPT do Campus CMZL.

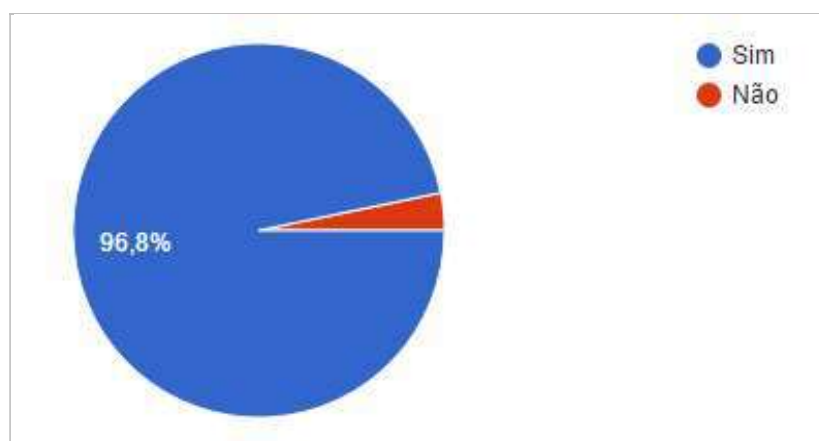
Gráfico 8 - Você aceitaria apoio do NAPNE?



Fonte: Autora, 2015.

Com relação à questão 09, foi perguntado aos professores se a função e atuação do NAPNE são importantes nos campi do IFAM. Como vemos no resultado do Gráfico 9, 96,8% dos participantes afirmam que sim. Acreditamos que o resultado desse questionamento se coaduna com a implantação do NAPNE nos institutos, pois reafirma a necessidade de um plano de ação permanente, que venha a contribuir com a comunidade interna e externa, divulgando, informando e, principalmente, trazendo para junto de si as necessidades do grupo, para que possa intervir de acordo com as suas atribuições.

Gráfico 9 - A função e a atuação do NAPNE são importantes nos campi do IFAM?



Fonte: Autora, 2015.

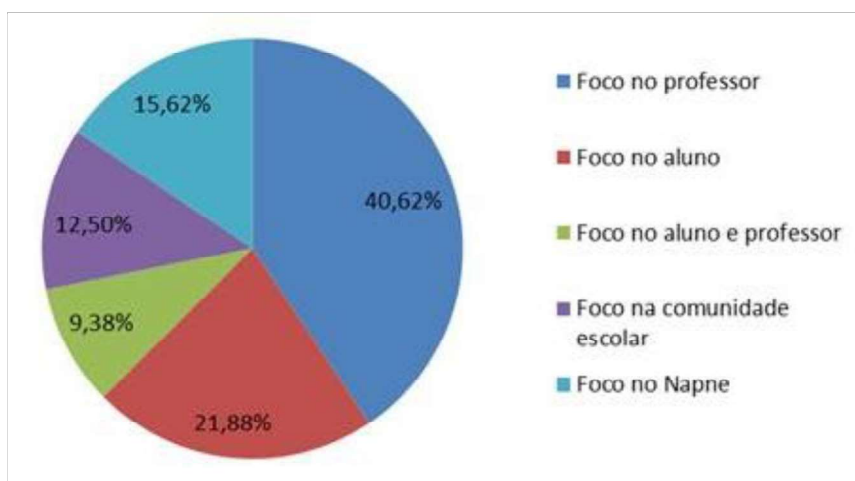
Ainda em relação ao resultado da questão 09, sendo a resposta "SIM", o participante deveria justificá-la. Pela análise de conteúdo, foram obtidas 32 justificativas que foram agrupadas por categoria. Elegemos 3 (três) categorias pela sua frequência e enfoque conforme

registrado no Gráfico 10 e no Quadro nº 06. Foi possível observar nas respostas que o maior número de justificativas aponta para o professor.

Isso indica o interesse por parte dos professores que, ao participaram da pesquisa, demonstraram interesse em obter informações prévias a respeito das atribuições do NAPNE para que sejam orientados e auxiliados no processo de acolhimento, aprendizagem e metodologias de trabalho com relação ao estudante com necessidades educacionais especiais.

Em segundo lugar, o foco das justificativas volta-se para o aluno, sendo possível observar também, nessa categoria de respostas, a preocupação por parte dos professores, de que o estudante com NEEs seja acompanhado por profissionais que atuem no NAPNE e que os alunos obtenham êxito no decorrer do curso.

Gráfico 10 - Onde o NAPNE deve focar seus esforços para trabalhar a inclusão?



Fonte: Autora, 2015.

Foram analisadas e separadas, por categoria, em que o registro de ocorrência, focando o professor, acusou maior incidência, tendo em vista que quase metade dos professores (40,62%) declara ser necessário e importante a presença do NAPNE no IFAM. Isso fortalece a esperança de realização de um trabalho exitoso e compartilhado, o qual, somente o será, se a iniciativa contemplar todos os segmentos da instituição, coordenadores, professores, administrativos e estudantes. No Quadro 5, segue a análise das justificativas da questão 9.a do questionário *online*.

Quadro 6 - Frequência de respostas por categoria

Nº	Foco no professor	Foco no aluno	Foco no aluno e professor	Foco na comunidade escolar	Foco no NAPNE
1	Porque não sabemos e a faculdade não nos preparou para lidar com alunos com necessidade especiais.	Sim, pois tendo um núcleo especializado o atendimento ao educando pode ser melhorado.	Sim, no auxílio à inclusão dos alunos e apoio e orientação aos profissionais que atuam junto a eles.	Porque auxilia o professor e demais pessoas envolvidas no processo de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.	O professor deve estar preparado para ministrar sua aula para pessoas sem necessidades especiais, tendo alunos com essas necessidades o professor precisa ter apoio de pessoas especializadas, que devem ser do NAPNE, para orientá-lo.
2	Sim, mas acredito que existem prioridades ainda mais básicas, por incrível que pareça: como professores.	Estudantes especiais merecem e precisam de atendimento especial e por pessoas especiais/treinadas.	A importância está exatamente na identificação dos alunos com necessidades e na interação como os professores que não são informados da existência desses alunos e muito menos de como prover o atendimento dentro de cada disciplina.	Sim, no auxílio à inclusão dos alunos e apoio e orientação aos profissionais que atuam junto a eles.	De acordo com a questão 7, o NAPNE apoia os docentes no que se refere ao tratamento dos alunos com necessidades especiais. Seria importante conhecer outras funções do NAPNE.
3	Porque algumas vezes nós docentes não temos capacitação específica para lidar com esse público.	São fundamentais no processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que eles precisam de uma metodologia complementar para o melhor desenvolvimento educacional.	A importância está exatamente na identificação dos alunos com necessidades e na interação como os professores que não são informados da existência desses alunos e muito menos de como prover o atendimento dentro de cada disciplina.	Porque constituem um dos elementos necessários para uma real integração e acessibilidade a TODOS da sociedade que constituem nosso público.	Sim, pois e através das ações dos NAPNE toda a comunidade tem que ser envolvida.
4	Precisamos de apoio e conhecimento sobre como lidar com estudantes com necessidades especiais.	É um direito do aluno com necessidades educacionais especiais.		Porque auxilia o professor e demais pessoas envolvidas no processo de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.	Acredito que a atuação do NAPNE é essencial não apenas para a instituição, para o corpo docente e discente. Porque como professor, cito a maior incidência entre os alunos, o ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) e o NAPNE abre espaço de propormos melhorias e até pesquisas que envolvam diretamente esses discentes.
5	Para preparar docentes no atendimento desses alunos.	Justamente para que haja a inclusão daqueles que até algum tempo atrás estavam "esquecidos" pelos governos e sociedade em geral.			Sim, pois tendo um núcleo especializado o atendimento ao educando pode ser melhorado.

Fonte: A autora, 2015.

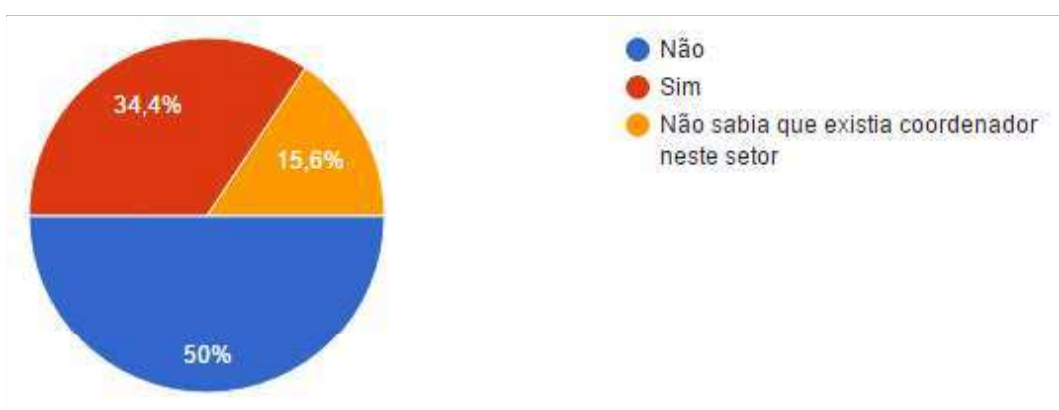
Quadro nº 6 – Frequência de respostas por categoria (continuação)

Nº	Foco no professor	Foco no aluno	Foco no aluno e professor	Foco na comunidade escolar	Foco no NAPNE
6	O professor deve estar preparado para ministrar sua aula para pessoas sem necessidades especiais, tendo alunos com essas necessidades o professor precisa ter apoio de pessoas especializadas, que devem ser do NAPNE, para orientá-lo. O professor só ensinou se o aluno aprendeu, assim, não vale fazer de conta, todos têm que compreenderem o que o professor está ensinando.	Para que os trabalhos desenvolvidos junto aos alunos tenham êxito.			
7	É necessário um acompanhamento adequado. Principalmente para docentes que durante a vida acadêmica não tiveram ensinamentos voltados para atendimento com alunos com necessidades especiais.	Permite a inclusão dos portadores de necessidades especiais			
8	Porque somos leigos no assunto.				
9	Pois não sabemos como se portar diante de um caso de necessidades especiais				
10	Nos auxilia nos procedimentos a serem utilizados em sala				
11	De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, o docente precisa ter conhecimentos para poder lidar com as pessoas com algum tipo de deficiência.				
12	Todo auxílio ao professor é importante para que o mesmo desempenhe melhor suas funções				
13	É importante, pois podemos em algum momento ter alunos que necessite desse atendimento.				

Fonte: A autora, 2015.

Na questão 10 foi perguntado se os professores conheciam o coordenador do NAPNE do Campus CMZL. Como podemos observar no Gráfico 11, a metade dos professores afirma não conhecer, além de 15% afirmarem desconhecimento da existência de coordenador no NAPNE. A finalidade dessa questão é justamente saber se os professores conhecem a pessoa que representa o Núcleo no Campus, pois o mesmo torna-se referência na instituição, quando a atuação do setor adquire importância com os professores.

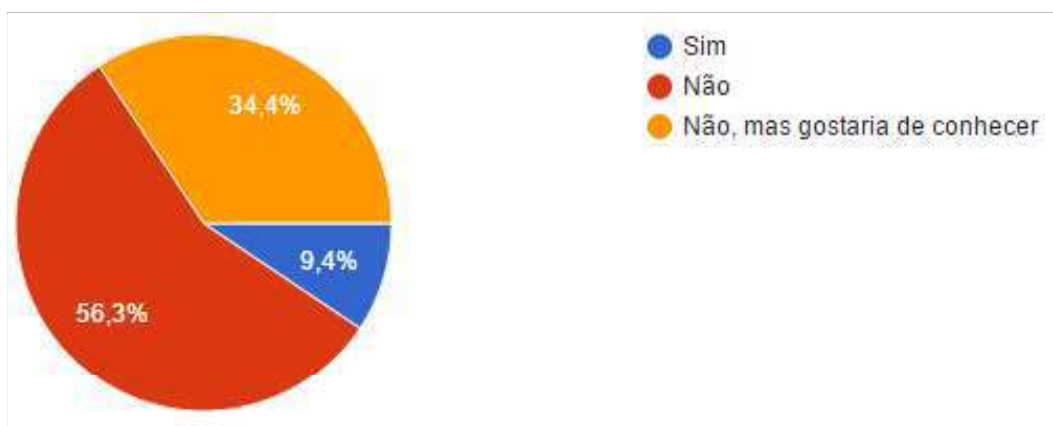
Gráfico 11 - Você conhece o coordenador no NAPNE?



Fonte: Autora, 2015.

Com relação à questão 11, foi indagado aos docentes se os mesmos conheciam o Regulamento Interno do NAPNE e seu funcionamento no IFAM. Como é possível observar no gráfico nº 12, apenas 9,4% dizem conhecer o referido documento. Somando-se os resultados das respostas: Não conheço (56,3%) e Não, mas gostaria de conhecer (34,4%), obtivemos 90,7% dos pesquisados que acusaram desconhecer o regulamento.

Gráfico 12 - Você conhece o regulamento do NAPNE?



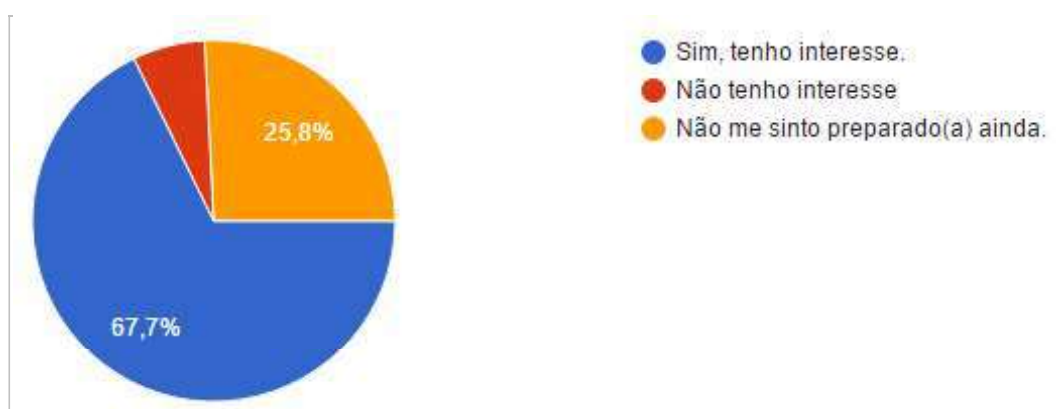
Fonte: Autora, 2015.

Embora a última versão do Regulamento do NAPNE do IFAM tenha sido aprovada em julho de 2015, o referido documento tem sido utilizado como base orientadora das competências do NAPNE, desde o ano de 2012. Porém, por várias situações que não iremos detalhar neste estudo, o mesmo passou por discussões e análise até a versão atual. Por esse motivo, acreditamos ser propício o momento para divulgar o propósito da instituição do Núcleo nos institutos e informar as suas competências no âmbito do campus.

Como foi constatado, nesta pesquisa, a maioria dos professores desconhece o Regulamento do NAPNE, documento que determina as atribuições e norteia as ações referentes aos professores e estudantes, faz-se necessário um trabalho que divulgue e esclareça as funções do núcleo, bem com as políticas públicas que o fundamentam.

Finalizando a análise dos resultados, a questão 12 traz o seguinte questionamento: Você tem interesse de participar de ações inclusivas no seu campus? Como ilustra o gráfico acima, 67,7% afirma ter interesse, enquanto 25,8% dizem não estarem preparados ainda.

Gráfico 13 - Você tem interesse em participar de ações que promovam a inclusão no seu campus?



Fonte: Autora, 2015.

Acreditamos que a parcela de professores que afirmam não estar preparados para tais ações, de cunho inclusivo, são os que mais necessitam de informações, de apoio e da presença da equipe gestora do NAPNE Sistêmico e local, para que possam juntar-se aos demais professores que acusaram ter interesse em conhecer e participar dessas ações de inclusão. Essa união fará com que o NAPNE, juntamente com a direção do campus e coordenação do núcleo, direcione as ações em prol de um trabalho exitoso, envolvendo a participação e contribuição dos professores no planejamento e execução.

Inevitavelmente, direta ou indiretamente, todos nós, educadores, professores, coordenadores de curso, pedagogos e gestores de campus estamos sendo instigados a participar deste movimento inclusivo que tem desafiado as metodologias e as práticas de

ensino na educação Profissional e Tecnológica, o que, na última década, vem sendo alvo de pesquisas que confirmam o êxito de estudantes com necessidades educacionais especiais que ingressam e concluem com sucesso sua trajetória nos IFs.

Porém, sabemos que há muito por fazer, quando observamos que as vagas reservadas para pessoas com deficiência não estão sendo ocupadas pelo público alvo, ou quando tomamos conhecimento de que estudantes com NEEs evadiram, em decorrência da falta de orientação pedagógica aos professores e de acompanhamento especializado aos estudantes.

A necessidade de se atentar para tais questões com os professores que recebem alunos com NEEs, em sala de aula, é urgente, tendo em vista que a cada ano vem aumentando o número de estudantes com necessidades educacionais especiais, aprovados nos processos seletivos do IFAM.

Os dados obtidos revelaram a grande lacuna entre o que está previsto e o que de fato ocorre. O desconhecimento da proposta de ações inclusivas, por parte dos professores pesquisados, a ausência de informações pertinentes ao NAPNE e a carência de profissionais para atuar em equipe tem inviabilizado a efetivação das ações do NAPNE com os professores do Campus Manaus Zona Leste.

Em contrapartida, a análise das respostas aponta para o interesse dos professores em se apropriar dessas informações para poder atuar de maneira justa e exitosa com os seus estudantes. Isso demonstra que, para ocorrer a consolidação dos valores instituídos pelos IFs e o compromisso de promover com os campi a cultura para o respeito à diversidade e efetivação das políticas públicas de inclusão, é necessária uma política interna mais atuante, que planeje, coordene e avalie os resultados para traçar metas mais assertivas.

CAPÍTULO 6 - ELABORAÇÃO DO PRODUTO

Com base nas características do mestrado profissional, previsto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que objetiva qualificar profissionais para produzir conhecimento a ser aplicado tanto em espaços formais como não formais, o desenvolvimento dos estudos, com base no rigor científico, culmina com a construção do produto final, ampliando o vínculo entre a universidade e a sociedade por meio da atuação dos profissionais.

A construção de um documento que pudesse reunir informações que contribuíssem com o processo de inclusão no Campus CMZL emergiu durante o processo de análise de dados obtidos por meio dos resultados do diagnóstico do questionário aplicado aos professores. À medida que nos aprofundávamos no objeto da pesquisa, foram surgindo situações que contribuíram para a escolha dos assuntos incluídos no produto.

O produto final começou a se materializar, quando as respostas dadas pelos professores, durante o questionário aplicado, apontavam para a necessidade de maiores informações sobre inclusão, necessidades educacionais especiais e NAPNE. Nesse contexto, suscitou a iniciativa de elaborarmos uma Cartilha que pudesse contemplar, pelo menos em parte, as necessidades acusadas pelos professores. Com informações pertinentes às políticas públicas de inclusão e às atribuições do NAPNE, os temas abordados foram organizados, baseando-se nos resultados obtidos durante a análise do diagnóstico do questionário aplicado.

Para ilustrar produto com algo que pudesse caracterizar o campus onde foi realizada a pesquisa, optamos por incluir na capa da cartilha (Figura 05) a figura de uma castanheira, árvore símbolo do Campus Manaus Zona Leste, que faz parte da paisagem do campus e parte da história da antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus.

A figura em azul corresponde ao símbolo universal de acessibilidade, criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em forma de círculo, com uma figura simétrica conectada para representar a harmonia entre os seres humanos em sociedade. A figura humana, ao centro, simboliza a inclusão para todas as pessoas de todos os níveis, em todos os lugares, incluindo a acessibilidade aos serviços, à informação, às tecnologias de comunicação e o acesso físico. A utilização do logotipo não implica o endosso pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). As figuras humanas, com ou sem deficiência, próximas à árvore de castanheira e ao símbolo universal de acessibilidade, representam a esperança de tornarmos os locais onde convivemos acessíveis a todas as pessoas, guiados pelo respeito à dignidade humana.

Figura 5 - Capa da cartilha



Fonte: Organizado pela autora, 2016.

O título escolhido para a cartilha: **Orientações Básicas aos Docentes do Instituto Federal do Amazonas - IFAM sobre a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva** decorre do tema que intitula o trabalho de pesquisa da dissertação e pela relevância com que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008) desempenha na elaboração e execução de documentos que orientam para inclusão escolar. A escolha culmina com as atribuições do NAPNE e se coaduna com a nossa expectativa de despertar, nos professores, o interesse pela leitura de tais documentos para compreender melhor o processo de inclusão nos IFs.

Na composição dos capítulos da cartilha, relacionamos documentos que foram relevantes durante o processo de pesquisa. O primeiro capítulo versa sobre o NAPNE, e os textos tratam de como foi instituído, qual o objetivo de sua criação, além das atribuições pautadas no Regimento Interno do NAPNE e o organograma atual.

No segundo capítulo, citamos alguns documentos referentes à legislação educacional e que também são pertinentes à inclusão na educação profissional e tecnológica no Brasil.

No capítulo 3, elegemos algumas perguntas mais comuns quanto ao tratamento e relacionamento com pessoas com deficiência. Acreditamos que a maneira adequada com que nos referimos às pessoas com necessidades educacionais especiais, no ambiente escolar,

contribui para tornar pequenos gestos e expressões de respeito em um movimento de acolhimento maior entre as pessoas.

No capítulo 4, incluímos sugestões de filmes, leituras e endereços eletrônicos que corroboram para sensibilização, compreensão, fundamentação e conscientização do que vem a ser a inclusão em todos os espaços e situações.

A sugestão das leituras e dos títulos dos filmes indicados, conforme ilustram as Figura 6 e 7, foi selecionada de maneira especial para que o enredo de suas histórias, algumas fictícias, outras baseadas em fatos reais, suscitem a reflexão e o respeito pelas pessoas, independentemente de suas características e necessidades. Os títulos indicados foram escolhidos com o intuito de proporcionar ao leitor maior conhecimento sobre o contexto histórico e social das pessoas com deficiência e dos avanços das políticas públicas de inclusão. Alguns livros são gratuitos e estão disponíveis para download.

Figura 6 - Sugestões de leituras



Fonte: Organizado pela autora, 2016.

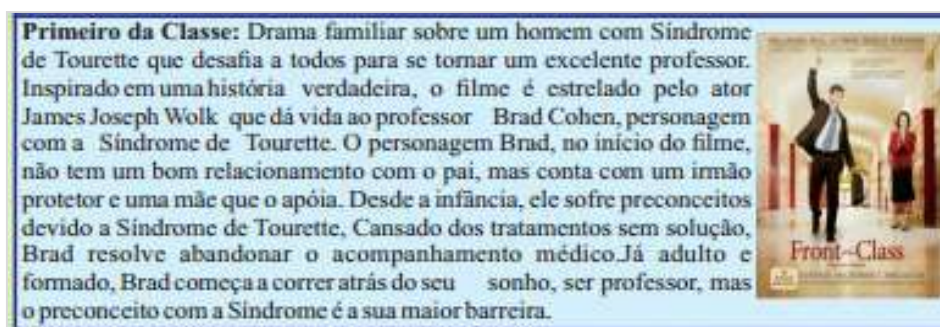
Figura 7 - Sugestões de filmes



Fonte: Organizado pela autora, 2016.

Como já foi dito, os filmes indicados no Capítulo 4 da cartilha versam sobre histórias como a de Brad, ilustrada na Figura 8, que relata a vida de um jovem com Síndrome de Tourette e seu sonho de se tornar professor, os desafios de conviver com a síndrome e as barreiras para vencer o preconceito. A história de Brad pode ser explorada em diversos contextos e servir de tema para debates e discussões com os estudantes, professores e profissionais de outras áreas que trabalham em instituições de ensino.

Figura 8 - Sinopse do Filme Primeiro da Classe



Fonte: Organizado pela autora, 2016.

No Apêndice 1, encontra-se o modelo do Questionário impresso, elaborado e aplicados ao Coordenadores de NAPNE, e no Apêndice 2 encontra-se o modelo do Questionário *online*, aplicado aos professores do IFAM-CMZL. Ambos os questionários

(impresso e *online*) podem ser adotados nos demais campi do instituto para proceder a um diagnóstico semelhante ao que realizamos. Tais instrumentos podem ser alterados, acrescentados e modificados, conforme o entendimento e intenção de seus avaliadores.

Nos Anexos 1, 2 e 3 estão, respectivamente, o Regimento do NAPNE/IFAM, as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e alguns artigos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Esses são os documentos que fundamentam e orientam as ações inclusivas em todo o país.

A referida Cartilha contém 64 (sessenta e quatro) páginas e será disponibilizada, impressa e em mídia, e distribuída aos professores que fizeram parte da pesquisa. Os documentos citados na elaboração, a bibliografia indicada e os filmes sugeridos farão parte do acervo do NAPNE do Campus CMZL.

Nesse sentido, acreditamos que não devemos somente indicar caminhos, apontar sugestões, disseminar ideias, mas contribuir de maneira efetiva, estando com os professores, que são os agentes de mudança em uma instituição de ensino, para que possamos atingir os objetivos aqui propostos e com eles compartilhar as expectativas e as ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendida como um direito de todos, a educação garante a efetivação da igualdade constitucional dos brasileiros e norteia as políticas públicas em todos os âmbitos. A presença crescente de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no ensino comum exige, antes de tudo, uma mudança de atitude, não somente dos professores, mas de toda a comunidade escolar.

É necessário reconhecer, questionar e quebrar preconceitos, estimulando o respeito, o acolhimento e a generosidade. Trata-se de uma questão de diversidade, em que a escola deve aperfeiçoar sua ação pedagógica, sem considerar a Educação Especial uma parte separada da Educação.

A proposta da escola inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os estudantes, sem distinguir características físicas, intelectuais, sensoriais e sociais. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de seu alunado. Essa prática é orientada pela Declaração de Salamanca (1994), numa abordagem humanística que percebe o sujeito e suas particularidades, tendo como meta alcançar o crescimento, satisfação pessoal, a inclusão social e educacional de todos.

As iniciativas em favor do acesso e êxito de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns e aos novos serviços especializados, propostos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008) visam à transposição das barreiras que os impediam de cursar com, autonomia, todos os níveis de ensino em suas etapas e modalidades, resguardado o direito à diferença, na igualdade de direitos.

As políticas públicas de inclusão viabilizadas por meio da implantação do NAPNE são a base norteadora para a elaboração do presente diagnóstico, tendo em vista a indispensabilidade e relevância da atuação e trabalho para a instituição, que, de acordo com o Art. 2º da Resolução 45 do IFAM:

O NAPNE, como Núcleo de ação sistêmica do IFAM, é o setor que articula processos e pessoas para a implantação/implementação das ações do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP, bem como das ações em educação especial na perspectiva da educação inclusiva e em atendimento educacional especializado em âmbito institucional, envolvendo as áreas de ensino, pesquisa e extensão, tendo como objetivo principal a criação da cultura de promoção, de capacitação, de educação para a convivência e aceitação da diversidade na instituição e na sociedade (2015).

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

Um dos pressupostos básicos da inclusão é a acessibilidade do estudante com necessidades educacionais especiais à educação de qualidade, preferencialmente em ambientes inclusivos, a fim de que esse se beneficie de oportunidades educacionais favorecedoras de sua formação pessoal, profissional e autônoma.

Portanto, todos os que estão envolvidos com a aprendizagem desses alunos precisam refletir sobre o seu papel e aperfeiçoar as condições oferecidas, para que esses alunos tenham um bom desempenho acadêmico com aprendizagens significativas e contextualizadas com suas necessidades, interesses e potencialidades.

A presente pesquisa constatou a necessidade de se efetuar um trabalho com a equipe do NAPNE do Campus, no sentido de viabilizar aos servidores docentes e administrativos informações mais detalhadas e pertinentes ao processo de inclusão nos Institutos, para que mais pessoas possam contribuir com experiências e inovações que suscitem a iniciativa, a efetivação e a concretização da proposta de uma educação inclusiva emancipadora em toda rede federal de ensino.

Considerando os resultados apresentados nesta Dissertação de Mestrado, conclui-se que o NAPNE provoca uma reflexão acerca do processo de inclusão nos campi do IFAM. Vale ressaltar que o presente estudo revelou certo distanciamento das propostas e atribuições do NAPNE, quando se refere ao Artigo 8º do Regimento interno dos NAPNEs sobre o assessoramento e atendimento aos professores, na elaboração de instrumentos de avaliação e metodologias adequadas para o atendimento aos alunos com NEEs, pois mais da metade dos professores pesquisados (53,1%) desconhecem as atribuições do núcleo.

Constatou-se que tal distanciamento configura-se numa barreira que inviabiliza a implantação e a efetivação de ações inclusivas significativas com os servidores. A transposição de tais obstáculos vai demandar um trabalho conjunto entre NAPNE Sistêmico, NAPNE local e coordenadores de cursos, no sentido de aproximar professores e equipe, para que as atribuições do núcleo venham de fato a desempenhar seu papel junto à comunidade acadêmica e dar suporte para que o objetivo fim da inclusão seja atendido na sua plenitude.

Dar por concluída qualquer afirmação sobre análise do NAPNE seria impossível, pois acreditamos em um início de um processo cujos estudos estão apenas começando e evidenciando, por um lado, as mazelas de exclusão ainda muito presente em diversas áreas do conhecimento; por outro lado, apontando caminhos e direcionando as metas para que as reais necessidades provoquem ações exitosas no processo de inclusão dos institutos.

O produto final desta pesquisa, organizado em forma de Cartilha, dispõe de orientações e sugestões aos professores e demais servidores do Campus Manaus Zona Leste, e que também poderá contribuir para auxiliar os demais coordenadores de NAPNE dos demais campi do IFAM.

Concordamos com Azevedo (2007) quando relata que por meio da pesquisa é possível reconhecer que, para a educação inclusiva acontecer na prática, é necessária a qualidade, eficiência e competência dos gestores educacionais, bem como a disponibilidade de recursos e oferta de boa estrutura escolar pelas políticas públicas, pois a educação inclusiva necessita do seu cumprimento, acordado à qualidade que a legislação brasileira oferece.

De acordo com Santo (2014, p. 20 *apud* SOUZA, 2014) “irrefutavelmente, a educação brasileira vive um intenso processo de transformação, motivado pela concepção da educação inclusiva, aqui, compreendida, muito além do acesso efetivado por meio da matrícula”.

Cabe ressaltar ainda que a inclusão não é uma ameaça, muito menos mera terminologia, mas o desdobramento de um processo sócio histórico construído e delineado pelos movimentos de luta social e política de direitos. Nesse sentido, compreendemos a educação inclusiva como processo primordial para a formação educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais, bem como favorecedor de uma educação voltada ao respeito às diferenças.

Para tanto, a educação pautada no indivíduo possibilita-lhe o alcance de condições favoráveis a sua efetiva participação social e política, pautada na diversidade e no respeito às especificidades do estudante, particularmente em seu potencial e capacidade que enfatiza o preponderante papel do professor como agente educativo, mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

Com este estudo, esperamos ter contribuído para melhorar a atuação do NAPNE no campus CMZL, bem como direcionar as metas e traçar ações que possam envolver e mobilizar a comunidade escolar em prol de uma educação plena e justa para todos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P. F. de. **Desafiando as diferenças. Desporto Adotado no Brasil: Onde tudo começou.** Serviço Social do Comércio. São Carlos: SESC, 2003.
- AZEVEDO, G.M.E. **Da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais.** 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado) – O programa TEC NEP no CEFET-PE. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em:. Acesso em: 02 mai. 2013.
- BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior.** Projeto de pesquisa. Bolsa PQ – CNPq, 2009-2010.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- _____. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
- _____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, 2014. Acesso em nov. de 2015.
- _____.Ministério da Justiça/CORDE. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: MJ/CORDE, 1994.
- _____.Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____.Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9394/96** Brasília: MEC, 1996.
- _____.**Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas Ministério da Educação, Brasília, 2007.
- _____.**Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.
- _____.Resolução n. 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE, 2001.
- _____.**Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas.** Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- _____.Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB0202.pdf>>. Acesso em abr. 2015.
- _____.**Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-Decreto/D6094.htm> Acesso em: 18 mar. 2015.
- _____.SETEC/MEC. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** (Proposta em Discussão) Brasília - 2004.

_____. MEC. **Secretaria de Educação Especial**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 15 de dez. 2015.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Lei de Cotas n.12.711/2012**. <<http://www.seppir.gov.br/>>. Acesso em 01 de abr. de 2015.

_____. Decreto nº 5.296/2004 Publicado no Diário Oficial da União em 3/12/2004. <www.mc.gov.br/>. **Acesso a Informação Brasil**. Acesso em 01 de abr. de 2015.

_____. Decreto n. 7611/2011 que dispõe sobre o **Atendimento Educacional Especializado – AEE**. <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial>>. Acesso em 01 de abr. de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em : <www.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC. **Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. . Portaria nº 1793 de dezembro de 1994.
< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em dez. de 2015.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e Diretrizes**, MEC, 2010.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, dez. p. 209-231, 2003.

CARLOS, V. L. **Discriminação nas relações de trabalho**. São Paulo: Macedo, 2004.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORREIA, L. M. **Inclusão e Necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

DEMO, P. **A nova LDB. Ranços e avanços**. Campinas. 1997.

DPI. Disabled Peoples' International - **Declaração de Sapporo**. Japão, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed., Paz e Terra. São Paulo, 2005.

FREITAS, S. N. A formação de professores na Educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n.1, MEC/ SEESP, 2005.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar**. 2011. 229f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar, São Carlos-SP, 2011.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**.

IBGE (2010) **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Acesso em: 26 de nov. 2015.

ISAIA, S. M. A. **Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores**. In: TRAVESSINI, C. et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

JANNUZZI, G. M. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Rev. Bras. Cien. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <[http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=article&op=view&path\[\]=235](http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=article&op=view&path[]=235)>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. **A educação do deficiente no Brasil**. 2. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e Educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

LANA JÚNIOR, M. C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1. – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.143, p. 352-375, maio/ago., 2011.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN M. T. r. **O desafio das diferenças nas escolas**. / Maria Teresa Eglér Mantoan, (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. PRIETO, R. G. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração e análise de dados**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1996.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MATOS, M. A. S. (Org.). **Educação Especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM**. Manaus: Vitória, 2012.

_____. (org.). **Educação e Política: o enfoque da diversidade, diferença e deficiência na Amazônia**. Manaus: Vitória, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução Windyz Brazão Ferreira. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MOURA, D. H. A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1. – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

NASCIMENTO, F. C. FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. – Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. NY. 1989. Disponível em <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html>> Acesso em 23 fev. 2015.

PACHECO, Eliezer (Org.) - **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análise de políticas públicas**. In Revista UNDIME – RJ. Ano III, n.º 1, I Semestre de 2002. p. 5-14.

_____. **Formação de professores em educação especial**. CD-ROM. UNESP/Pró-Reitoria de Graduação. VII CEPFE. Águas de Lindóia, 2003.

REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

SOUZA, D. P. **Políticas Públicas e a Visibilidade da Pessoa com Deficiência: Estudo de Caso do Projeto Curupira**. Tese (Doutorado) - UFAM. Manaus, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**, UNESCO: Brasil, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Instrumento de diagnóstico aplicado aos coordenadores de NAPNE (sistêmico e local), participantes da pesquisa.

Diagnóstico das ações desenvolvidas no NAPNE/ IFAM CAMPUS

O objetivo deste instrumento é traçar um diagnóstico sobre as ações do NAPNE e de acordo com os propósitos de sua criação orientar para a busca de soluções efetivas:

1. Identificação e Estruturação do NAPNE:

1.1

a) NAPNE/Campus_____ Portaria nº_____ Data:_____

b) Localização do espaço: () Própria () Anexo () outro local

Especificar:_____

c) Coordenador () sim Portaria nº_____ () Não

e) Turnos de atendimento: () Integral () Matutino () Vespertino

() Não possui um turno de atendimento específico.

f) Contato via () e mail () telefone () Fan page () Outros.

Especificar_____

1.2 A instituição encontrou obstáculos para implantar o NAPNE no Campus?

() Sim () Não Em caso de afirmação, citar os obstáculos:

1.3 O local designado para o funcionamento do NAPNE atende as normas de acessibilidade?

() Sim () Não Em caso negativo, justificar:

1.4 O local onde o NAPNE funciona é de fácil acesso aos seus usuários?

() Sim () Não Em caso negativo, sugerir adequações:

1.5 Qual é o quantitativo atual de servidores que trabalham no NAPNE?

a) Esse quantitativo é suficiente para atender a demanda local?

() Sim () Não Em caso negativo, justificar:

1.6 O campus possui:

a) Rampas de acesso (internas e externas): () sim () parcialmente () não

b) Banheiros adaptados () sim () parcialmente () não

c) Piso tátil () sim () não () parcialmente

d) Identificação Tátil () sim () não () parcialmente

e) Interprete/ Tradutor de Libras () sim () não

Outros: _____

2. Da Equipe Técnica

2.1 Preencha o quadro com a quantidade, a formação e a função dos profissionais que atuam junto ao NAPNE:

QUANT.	NÍVEL DE FORMAÇÃO	CARGO	FUNÇÃO NO NAPNE

2.2 Os servidores que atuam no NAPNE possuem formação na área de Educação Especial/ Inclusão?

() Sim () Não

Se afirmativo, quantos? _____ Especificar a formação: _____

2.3 A formação dos profissionais que atuam no NAPNE atende as especificidades requeridas pelo seu público-alvo?

() Sim () Não

Se negativo, justifique: _____

2.4 As necessidades do público-alvo são planejadas em conjunto com o corpo docente do campus?

() Sim () Não Se negativo,

justifique: _____

2.5 Como a equipe técnica do Campus toma conhecimento de que há estudante com Necessidades Educacionais Especiais matriculado?

() Pelo Setor de Registro Escolar () Pela Coordenação do Curso

() Professores () Pelo próprio aluno

Outros: _____

3 Atribuições do NAPNE (Das ações previstas):

3.1 As palestras de sensibilização interna e externa são parte integrante das ações do NAPNE. Relacione as atividades que foram desenvolvidas nesse sentido:

a) _____
b) _____

3.2 A instituição promove cursos de capacitação na área de Inclusão?

() Sim () Não

Se negativo, justifique: _____

Se positivo, relacione os cursos _____

3.3 Propor oficinas de capacitação para os servidores que atuam no NAPNE é uma ação que pode ocorrer em parceria com outras instituições. Isso tem ocorrido?

() Sim () Não

Se negativo, justifique: _____

3.4 Para difundir as ações de inclusão, o NAPNE, promove cursos para a comunidade interna e externa. Com que frequência isso ocorre?

() Não ocorre () Pouca Frequência () Muita frequência

3.5 Atuar em ações de ensino, pesquisa e extensão fazem parte das atribuições do NAPNE. Essa atuação tem ocorrido?

() Sim () Não Se negativo, justifique: _____

3.6 Viabilizar acessibilidade nos processos seletivos do IFAM, para candidatos com NEEs é de responsabilidade do NAPNE. Essa ação tem sido realizada?

() Sim () Não

Se negativo,
justifique: _____

Se positivo, descrever: _____

3.7 Assessorar os docentes nas atividades didáticas e metodológicas para atender alunos com NEEs é função primordial do NAPNE. Essa ação tem sido realizada?

() Sim () Não

Se negativo,

justifique: _____

Se positivo, descrever: _____

3.8 O NAPNE local juntamente com o NAPNE Sistêmico devem propor instrumentos avaliativos que colaborem na identificação das habilidades e competências dos alunos com NEEs. A prática desta ação tem ocorrido?

() Sim () Não

Se negativo,

justifique: _____

Se positivo, descrever: _____

3.9 Articular ações de cunho multiprofissional envolvendo profissionais das áreas de ensino e saúde no processo de avaliação, diagnóstico e intervenção em NEEs é de competência do NAPNE. Essas ações estão sendo realizadas?

() Sim () Não

Se negativo,

justifique: _____

Se positivo, descreva: _____

4.0 - Sugestões e críticas para melhorar o trabalho do NAPNE:

Campus: _____ Coordenador: _____

APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores do IFAM - Campus Manaus**Zona Leste:****Questionário**

Caro Docente este questionário tem como finalidade levantar o conhecimento dos professores do IFAM-Campus Manaus Zona Leste, a respeito do NAPNE e suas atribuições. Sua participação contribuirá para minha pesquisa de mestrado e trará informações para as melhorias necessárias para que este setor atenda melhor toda a comunidade, nos campi do IFAM. Ficaremos muito gratos com a sua participação. Obrigada!

*Obrigatório

1) De acordo com as opções abaixo, a sigla NAPNE significa: *

- ☐ () Novas Atribuições aos Professores Novos e Efetivos
- ☐ () Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
- ☐ () Novo Atendimento aos Portadores de Necessidades Educacionais
- ☐ () Núcleo Administrativo e Pedagógico sobre Necessidades Especiais

2) Você sabe onde funciona o NAPNE do seu Campus? *

- ☐ () Não
- ☐ () Sim

3) Você já teve alunos com necessidades educacionais especiais, como especifica o documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, descrita abaixo?*

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são considerados alunos com Necessidades Educacionais Especiais aqueles que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem decorrentes de alguma deficiência (física, intelectual ou sensorial) transtorno global do desenvolvimento (síndrome do espectro autismo, transtornos de atenção e hiperatividade) e altas habilidades/superdotação entre outros, não mencionados aqui neste texto.

- ☐ () Não
- ☐ () Sim

4) Se você tivesse aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula, em que setor você procuraria ajuda? *

- ☐ () Na Direção de Ensino

☐ No setor pedagógico

☐ No NAPNE

☐ Não procuraria nenhum setor, não é minha obrigação

Outro: _____

5) Você já recebeu alguma informação a respeito das atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE ? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Não lembro

6) Você gostaria de participar de oficinas, cursos de aperfeiçoamento ou palestras voltadas para a inclusão? *

(Voltadas para o atendimento de pessoas com deficiências (visual, auditiva, intelectual ou física), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) ?

☐ Sim

☐ Não

7) Uma das atribuições do NAPNE no campus é dar apoio necessário aos docentes quanto ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Você sabia disso? *

☐ Sim

☐ Não

8) Se sim, gostaria de receber apoio quando necessário? *

☐ Sim

☐ Não

9) As funções do NAPNE e a sua atuação é importante e necessária para os campi do IFAM? *

☐ Sim

☐ Não

9. a) Justifique sua resposta: *

10) Você conhece o coordenador do NAPNE do seu Campus? *

☐ Não

☐ Sim

☐ Não sabia que existia coordenador neste setor

11) Você conhece o regulamento do NAPNE e seu funcionamento no IFAM? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Não, mas gostaria de conhecer

12) Você tem interesse em participar de ações inclusivas no seu Campus?

☐ Sim, tenho interesse.

☐ Não tenho interesse

☐ Não me sinto preparado(a) ainda.

ANEXOS

ANEXO 1- Portaria que designa a coordenação sistêmica do NAPNE, bem como as coordenações nos campi do IFAM.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
GABINETE DA REITORIA

PORTARIA Nº 1465-GR/IFAM, DE 06 DE MAIO DE 2015

O REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM, no uso de suas atribuições legais e estatutárias que lhe conferem o Decreto Presidencial de 10.03.2015;

CONSIDERANDO o teor da Portaria nº 814-GR/IFAM, de 02 de agosto de 2012, que Institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNEs.

CONSIDERANDO o teor do Memorando nº 084-PROEX/IFAM, de 05.05.2014.

RESOLVE:

1. DESIGNAR os Coordenadores do NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS – **NAPNEs**, no âmbito do Instituto Federal do Amazonas, constituído pelos servidores abaixo relacionados:

COORDENADOR SISTÊMICO	
DALMIR PACHECO DE SOUZA	
SUBCOORDENADOR	CAMPUS
Amanda da Silva Braga	Tefé
Barbara Moraes da Costa de Souza	Lábrea
Cláudia de Souza Castro	Coari
Jackeline Mendes de Souza	Parintins
Janari Rui Negreiro da Silva	Manaus – Centro
José Carlos Ferreira de Souza	Manaus – Distrito Industrial
Juliana Pinheiro da Silva	Presidente Figueiredo
Márcio Rocha Abensur	Tabatinga
Maxiliano Batista Barros	Maués
Mônica Maria dos Santos	Humaitá
Renan Moreira Rodrigues	Manaus – Zona Leste

II. Revogar a Portaria nº 776-GR/IFAM, de 16 de maio de 2015.

III. À PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, para as providências necessárias.

Dê-se ciência, publique-se, cumpra-se.

ANTÔNIO VENÂNCIO CASTELO BRANCO
Reitor